

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Jitka Novotná

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Metody rozvoje pedagogických pracovníků základních škol na pracovišti

Methods of development of primary school teachers at workplace

Jitka Novotná

Vedoucí práce: Mgr. Irena Trojanová, Ph.D.

Studijní program: Bakalářský

Studijní obor: Školský management

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Metody rozvoje pedagogických pracovníků základních škol na pracovišti vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 19. 4. 2017

.....

podpis

Ráda bych poděkovala Mgr. Ireně Trojanové, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky k bakalářské práci. Dále chci poděkovat všem respondentům, kteří mi poskytli informace potřebné k dokončení práce.

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání na pracovišti pedagogických pracovníků základních škol. Cílem práce je zmapovat danou oblast a odpovědět na hlavní výzkumnou otázku „Jaké jsou metody rozvoje pedagogických pracovníků na pracovišti v základních školách?“

Teoretická část práce věnuje pozornost učení, vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků základních škol. Další kapitoly popisují metody, které jsou využívány v této oblasti, a v neposlední řadě otázce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V praktické části je představen výzkumný vzorek a proces jeho výběru pomocí metody dotazníku a rozhovoru. Empirická část interpretuje výsledky analýzy dat. V závěru bakalářské práce je pak zodpovězena hlavní výzkumná otázka a jsou navržena doporučení, která mohou sloužit ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol a tímto zajistit kvalitní výuku.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vzdělání, rozvoj, metody vzdělávání, pedagogický pracovník, další vzdělávání pedagogických pracovníků, základní škola

## **ANNOTATION**

This thesis deals with the issue of workplace learning for primary school educators. The aim is to map the area and answer the research question "What are the methods of developing teaching staff to work in primary schools?"

The theoretical part gives attention to teaching, learning and development for teachers of both schools. Other chapters describe the methods that are used in this area, and last but not least the question of further education of teachers.

In the practical part, the research sample and the process of selection methods using questionnaires and interviews. The empirical part interprets the results of the data analysis. In conclusion of my work is the main research question and suggests recommendations that may serve to improve further education for teachers of primary schools and thus ensure quality teaching.

**KEYWORDS**

education, development, education methods, teaching staff, further education of teaching staffs, elementary school

## Obsah

1	Úvod .....	7
2	Vzdělávání a rozvoj .....	9
2.1	Vzdělávání pracovníků .....	10
2.2	Oblasti vzdělávání.....	11
2.3	Oblasti rozvoje .....	12
2.4	Přístupy .....	13
3	Metody vzdělávání pracovníků .....	16
3.1	Metody vzdělávání na pracovišti .....	17
3.2	Metody vzdělávání mimo pracoviště .....	21
4	Další vzdělávání pedagogických pracovníků .....	26
4.1	Identifikace potřeby vzdělávání .....	30
4.2	Realizace vzdělávání.....	31
4.3	Vyhodnocování výsledků vzdělávání .....	31
5	Zkoumaná problematika .....	33
5.1	Metody sběru dat .....	33
5.2	Volba použitých metod .....	35
5.3	Vyhodnocení šetření .....	37
5.3.1	Analýza odpovědí.....	37
6	Výsledky výzkumu .....	48
6.1	Zhodnocení.....	48
6.2	Návrhy a doporučení.....	50
7	Závěr.....	52
8	Seznam použitých informačních zdrojů .....	54
9	Seznam příloh .....	57

# 1 Úvod

Cílem práce je zmapovat vzdělávání na pracovišti pedagogických pracovníků základních škol a odpovědět na otázku „Jaké jsou metody rozvoje pedagogických pracovníků na pracovišti v základních školách?“.

Výzkumné otázky jsou směřovány na ředitele zvolených základních škol a zaměřeny na jejich zkušenosti s metodami vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti. Šetření odpoví na výzkumné otázky, které se týkají nejčastěji využívaných metod vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti v základních školách.

Ze získaných informací bude možné vyvodit návrhy a doporučení, které mohou sloužit ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol a tímto zajistit kvalitní výuku.

Zkoumanou problematikou je vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků základní školy, a protože se jedná o jednu z hlavních personálních činností, chci řešit otázku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, výběr vzdělávacích metod a jejich využití na daných základních školách. Teoretická část je zaměřena na konkrétní metody vzdělávání, praktická část pak na metody vzdělávání na pracovišti. Na základě teoretických východisek je jako metodický nástroj šetření dané oblasti vytvořen dotazník. Výzkumné otázky jsou směřovány na ředitele zvolených základních škol a zaměřeny na způsob zařazení a používání metod vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti vždy v konkrétní škole. Získané informace mohou přispět ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cílem práce je zmapovat zkušenosti ředitelů základních škol s metodami vzdělávání na pracovišti pedagogických pracovníků základních škol.

Prostřednictvím studia odborné literatury a provedením dotazníkového šetření bude možno zpracovat jasné návrhy a doporučení v dané oblasti.

V mém výběrovém souboru bude pro potřeby bakalářské práce osloveno 15 ředitelů základních škol ze Středočeského kraje, se kterými budu dále pracovat. V předvýzkumném šetření byli osloveni tři ředitelé, na základě tohoto šetření byly upraveny dvě otázky. V středočeském kraji je 262 samostatných základních škol, já se zaměřím na úplné



základní školy (1. – 9. ročník), které mají obdobný počet žáků (250 – 350). Důvodem je srovnatelné posouzení volených a používaných metod vzdělávání řediteli těchto vybraných škol a tím i získání reprezentativního vzorku respondentů.

Pro sběr dat do bakalářské práce jsem zvolila dvě techniky, a to dotazník a rozhovor, kdy respondenty jsou ředitelé základních škol. Důvodem volby dotazníku je snadná a rychlá distribuce otázek, respondenti jej mohou vyplňovat bez ohledu na čas, mají větší pocit anonymity. To vše vede k vyšší ochotě respondentů a návratnosti dotazníků. Pro případné upřesnění odpovědí z dotazníkového šetření dále naváží rozhovorem s vybranými třemi dotazovanými řediteli základních škol.

## 2 Vzdělávání a rozvoj

Vzdělávání a rozvoj pracovníků jsou nedílně spjaté procesy s dnešní dobou. Vyrůstají nároky na pracovníky, a to se odráží na úrovni vzdělávání a rozvoji pracovníků. Pro mnohé se vzdělávání a rozvoj stává celoživotní náplní či procesem, ve specifické podobě se pod pojmem podnikové neboli firemní vzdělávání vyskytuje také v organizacích. Podoba podnikového vzdělávání se odvíjí od podnikové strategie a strategie řízení lidských zdrojů, přičemž systematický přístup k danému má pozitivní vliv na efektivitu souvisejících procesů. Přehlednosti jsou nápomocny čtyři fáze systematického přístupu, a to analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, plánování vzdělávání, realizace vzdělávání a vyhodnocování výsledků vzdělávání a účinnosti programu. Díky strategickému přístupu je organizace schopná naplňovat své dlouhodobé cíle a zároveň se stává rezistentní vůči nepříznivým vnějším vlivům.

*„Vzdělávání a rozvoj jsou definovány jako proces zabezpečující to, že organizace má vzdělané, kvalifikované a angažované lidi, které potřebuje. Tento proces usnadňuje jednotlivcům a týmům osvojovat si požadované znalosti, dovednosti a schopnosti prostřednictvím vlastních zkušeností, vzdělávacích programů a aktivit. Složkami vzdělávání a rozvoje jsou učení se, všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání (výcvik) a rozvoj.“* (Armstrong, 2015, s. 335 – 336)

Profesní vzdělávání vymezuje Mužík (2011, s. 98 - 102) jako „teorii výuky dospělých, tedy vyučování na straně lektora a učení na straně účastníka.“ Výuku chápe jako „komplexní proces, který vytváří souběh vyučování a učení, včetně působení vnějších vlivů prostředí, organizace vzdělávání, a zpětná vazba účastníků s lektorem. Při výuce dospělých je nutností stanovovat si přiměřené cíle, obsahy, formy a metody vzdělávání. Vyzdvihnout lze především výchovný aspekt výuky, který se u dospělých projevuje působením na osobnostní vlastnosti daného člověka. Didaktický proces se nezřídka staví na simulaci vytvoření podmínek ve výuce shodných s realitou.“ Mužík (2011, s. 103) uvádí, že „v poslední době můžeme pozorovat posun od simulace k řešení reálných problémů. Ve výuce se stále více prosazují metody typu workshop či open space, které umožňují reagovat na reálné problémy a požadavky účastníků.“

Dále je podle Mužíka (2011) trend v rozvinutí konceptu smíšeného učení dospělých. „*Lektor se v tomto konceptu stává spíše facilitátorem vyučování. Jeho úlohou je podněcování a vedení kreativní činnosti účastníků, nikoliv zprostředkovávání ucelené soustavy poznatků.*“ (Mužík, 2011, s. 105)

Jak uvádí Armstrong, je „*vzdělávání proces, během něž určitá osoba získává nové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje.*“ (Armstrong, 2015, s. 335) Koubek naproti tomu podotýká, že „*vzdělávání zajišťuje pracovníkům znalosti a dovednosti potřebné k uspokojivému vykonávání práce nejen v současnosti, ale i v budoucnosti, aktualizuje jejich technické a technologické znalosti v souladu s moderním rozvojem a zvyšuje jejich spokojenost a vazbu na firmu.*“ (Koubek, 2015, s. 139) Dvořáková k tomu dodává, že „*prvním krokem systematického vzdělávání je stanovení potřeby vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, tedy snaha o rozpoznání nepoměru mezi dvěma těžko měřitelnými hodnotami, jakými jsou kvalifikace zaměstnanců (včetně znalostí, dovedností, schopností a jednání) a požadavky pracovního místa na vzdělání a kvalifikaci zaměstnance. Identifikace potřeby je proto často založena jen na expertních odhadech a aproximativních propočtech.*“ (Dvořáková 2012, s. 290)

## **2.1 Vzdělávání pracovníků**

„*Požadavky na znalosti a dovednosti člověka v moderní společnosti se neustále mění a člověk, aby mohl fungovat jako pracovní síla, byl zaměstnatelný, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat. Vzdělávání a formování pracovních schopností se v moderní společnosti stává celoživotním procesem.*“ (Koubek, 2015, s. 252)

Vzdělávání dospělých se stává v současné době prestižní záležitostí, jeho hodnota stále narůstá. Počet zaměstnanců, kteří se věnují dalšímu vzdělávání, neustále narůstá. Zaměření vzdělávání dospělých se posunuje od všeobecného ke vzdělávání, které prohlubuje kvalifikaci a současně i kompetence pracovníků. Tyto změny jsou dle mého názoru důsledkem vyvíjejících se nároků na zaměstnance, avšak souvisí také s posunem žebříčků hodnot ve společnosti. „*Lidé jsou náročnější, vzdělanější a vybíravější.*“ (Beneš, 2014, s. 36)

Veteška a Tureckiová (2008) vnímají vzdělávání jako „proces, ve kterém si osvojujeme soustavu poznatků a činností prostřednictvím učení, které pak přetváří naše vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky. Tento proces probíhá mezi dvěma subjekty, mezi vzdělavatelem, který vyučuje a vzdělávaným, který se učí.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 19)

Podle Šikýře (2012, s. 145) je „smyslem vzdělávání zaměstnanců utvářet, prohlubovat a rozšiřovat schopnosti (znalosti, dovednosti a chování) zaměstnanců k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu.“

Dvořáková uvádí, že „prvním krokem systematického vzdělávání je stanovení potřeby vzdělávání a rozvoje zaměstnanců, tedy snaha o rozpoznání nepoměru mezi dvěma těžko měřitelnými hodnotami, jakými jsou kvalifikace zaměstnanců (včetně znalostí, dovedností, schopností a jednání) a požadavky pracovního místa na vzdělání a kvalifikaci zaměstnance. Identifikace potřeby je proto často založena jen na expertních odhadech a aproximativních propočtech.“ (Dvořáková, 2012, s. 290) Šikýř pak dodává, že „na identifikaci potřeby vzdělávání navazuje plánování vzdělávání a zpracování plánu vzdělávání, který vymezuje: cíl vzdělávání, cílovou skupinu zaměstnanců, metody vzdělávání, instituci zabezpečující vzdělávání, lektora vzdělávání, místo a čas vzdělávání, požadavky na materiální a technické vybavení a služby, metody hodnocení a náklady na vzdělávání. Strategie vzdělávání zaměstnanců je formulována a realizována v souladu s personální strategií zaměstnavatele a vede k vytvoření nutných organizačních předpokladů vzdělávání zaměstnanců. Zaměstnavatel obvykle potřebuje odpovídající počet zaměstnanců odpovědných za přípravu a realizaci vzdělávání, kvalitní vzdělávací programy, odpovídající podmínky a prostory pro vzdělávání na pracovišti i mimo ně, vhodné materiální a technické vybavení apod.“ (Šikýř, 2012, s. 149)

## **2.2 Oblasti vzdělávání**

Šikýř (2012) rozlišuje „v rámci vzdělávání tyto tři oblasti:

- oblast všeobecného vzdělávání
- oblast odborného vzdělávání

- oblast rozvoje

*Přitom oblast všeobecného i odborného vzdělávání zajišťuje stát, který zabezpečuje základní přípravu na povolání. Pro život ve společnosti dochází u člověka k formování základních znalostí, schopností, dovedností a vlastností.*“ (Šikýř, 2012, s. 153)

Naproti tomu Koubek (2015, s. 254 - 258) rozděluje jen dvě oblasti vzdělávání:

1. Oblast odborného vzdělávání (kvalifikace)

- orientace (zapracování, zefektivnění)
- doškolování (prohlubování kvalifikace)
- přeškolování (rekvalifikace)

2. Oblast rozvoje (dalšího vzdělávání, rozšiřování kvalifikace)

## **2.3 Oblasti rozvoje**

*„Rozvoj lidských zdrojů spočívá v poskytování příležitostí k učení, rozvoji a výcviku za účelem zlepšování výkonu jedince, týmu i organizace.“* (Armstrong, 2015, s. 338) Jak uvádí Vodák a Kucharčíková, *„strategické řízení lidských zdrojů můžeme považovat za přístup k řešení dlouhodobých záležitostí týkajících se lidí tvořících součást strategického úsilí podniku. Jde především o záležitosti související se strukturou, kulturou, efektivností a výkonností podniku a přizpůsobení budoucím potřebám a požadavkům, stejně jako řízení změn. Z celkového pohledu se strategické řízení lidských zdrojů zaměřuje na všechny hlavní záležitosti týkající se lidí v souvislosti se strategickými plány a otázkami zvládnutí nastolených požadavků.“* (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 44) Podle Armstronga pak je *„základním cílem strategického rozvoje lidských zdrojů zvýšit schopnost lidských zdrojů v souladu s přesvědčením, že lidský kapitál organizace je hlavním zdrojem konkurenční výhody tak, že konkrétními cíli strategického rozvoje lidských zdrojů jsou rozvoj intelektuálního kapitálu a zlepšování a propagování individuálního týmového i celoorganizačního učení a vzdělávání pomocí vytváření kultury vzdělávání – prostředí, v němž jsou pracovníci podněcováni ke vzdělávání a rozvoji a v němž znalosti jsou systematicky řízeny.“* (Armstrong, 2015, s. 337)

Armstrong (2015, s. 338) definuje rozvoj takto: „Rozvoj je vývojový proces, který umožňuje progresivně postupovat ze současného stavu znalostí a schopností k budoucímu stavu, v němž je zapotřebí vyšší úrovně dovedností, znalostí a schopností.“ Šikýř (2012) dále upozorňuje na zajišťování rozvoje zaměstnavatelem spolu se vzdělávacími institucemi a díky podpoře státu. Člověk tak získává nové znalosti, dovednosti, schopnosti i vlastnosti a jeho uplatnitelnost v organizaci nebo mimo organizaci roste.

## 2.4 Přístupy

Podle Bělohávka a kol. (2006, s. 103 - 112) lze z historického hlediska u organizací pozorovat následující „fáze přístupu k rozvoji a vzdělávání pracovníků“:

- *v organizaci mají pracovníci za povinnost hlavně pracovat a zbytečně neztrácet čas na seminářích; ve škole se naučili vše, co potřebují ke své práci a další vzdělávání není zapotřebí; výjimku tvoří pouze kurzy, které jsou důležité pro výkon profese*
- *v organizaci se vzdělávání pracovníkům poskytuje jen na jejich vlastní návrh nebo podle bezprostředních potřeb*
- *vzdělávání pracovníků v organizaci vychází ze systematického přístupu a ze strategie lidských zdrojů*
- *koncepte učící se organizace je postavena především na práci v týmu a klade důraz na vzájemné sdílení zkušeností jednotlivců“*

Dle mého názoru jsou z dnešního úhlu pohledu první a druhá fáze v nynější době neakceptovatelné a zpátečnické. Cimbálníková (2010) zdůrazňuje, že koncepte učící se organizace patří mezi moderní strategie řízení a rozvoje lidských zdrojů.

Koubek (2015, s. 261) systematické vzdělávání pracovníků identifikuje jako „jeden z nejvýznamnějších a nejefektivnějších nástrojů plnění všech hlavních úkolů personální práce.“

Tureckiová (2009) mluví o systematickém vzdělávání, jež plní funkci jak vzdělávací, rozvojovou a inovační, ale též funkci adaptační, integrační, motivační, orientační a retenční. Vede k rozvoji či k udržení výkonnosti, avšak také k rozvoji zaměstnanosti

v rámci vnější pracovní mobility. Výše zmiňované funkce vzdělávání uvádí také Hroník (2007, s. 127), který poukazuje na to, že: „*Je zřejmé, že vzdělávací aktivita nenaplnuje všechny funkce stejnou měrou. Orientační a adaptační funkce působí hlavně v průběhu adaptačního procesu, funkce integrační a motivační je především v popředí během plného zapojení. Tyto funkce jsou rozpracované podle procesního a obsahového charakteru a jsou součástí základní funkce: zvyšování krátkodobé a dlouhodobé výkonnosti a rozvoj způsobilosti všeho druhu.*“

Koubek (2015, s. 259 - 261) spatřuje „v systematickém vzdělávání zaměstnanců velký přínos, vyzdvihuje především tyto výhody:

- *zlepšují se na pracovišti vztahy mezi zaměstnanci*
- *zvyšuje se motivace zaměstnanců a zlepšují se jejich vztahy k organizaci*
- *je přínosné k rychlejšímu rozvoji pracovníků, a tím i přispívá k zvýšení příležitosti funkčního a platového postupu*
- *zvyšuje kvalitu a odbornou připravenost zaměstnance, jeho další možnost uplatnění se na trhu práce*
- *přispívá k zlepšení pracovního výkonu, produktivity práce, formuje pracovní schopnosti zaměstnanců podle konkrétních potřeb organizace*
- *zlepšuje kvalifikaci, znalosti a dovednosti zaměstnanců*
- *snižuje náklady na vzdělávaného zaměstnance oproti jiným postupům vzdělávání*
- *zvyšuje sociální jistotu zaměstnanců“*

Koubek (2015, s. 263) dále uvádí, že „*dobře organizované systematické vzdělávání je nejefektivnějším vzděláváním zaměstnanců v organizaci. Je to cyklus, který je neustále opakující se a vychází ze zásad politiky vzdělávání. Sleduje cíle strategie vzdělávání a opírá se o pečlivě vytvořené organizační předpoklady vzdělávání.*“

Kucharčíková a Vodák (2011) poukazují na to, že „vzdělávání zaměstnanců v organizaci není krátkodobou záležitostí. Efektivně realizované vzdělávání představuje proces, který je dlouhodobý a skládá se ze čtyř fází cyklu.

*Základní cyklus systematického vzdělávání zaměstnanců organizace má tyto fáze:*

- *identifikace potřeb a definování cílů vzdělávání*
- *plánování vzdělávání*
- *realizace vzdělávacího procesu*
- *hodnocení výsledku vzdělávání“*

S tímto fázováním se setkáváme i u dalších autorů, je tedy podle mého názoru zřejmé, že dané fáze systematického vzdělávání lze všeobecně akceptovat. Zároveň chci poukázat na to, že hlavní postavení spatřuji ve fázi identifikace potřeby vzdělávání, plánování vzdělávání a dále vyhodnocování výsledku vzdělávání.



### 3 Metody vzdělávání pracovníků

K naplňování vzdělávacích cílů podniku vedou metody firemního vzdělávání. „*Metody vzdělávání pedagogických pracovníků tvoří nejdůležitější součást plánování vzdělávání. K volbě správné vzdělávací metody se přistupuje podle potřeby vzdělávání, cíle vzdělávání a cílové skupiny účastníků vzdělávání*“ (Šikýř, 2012). Armstrong (2015) uvádí, že nemá docházet k využití jen jedné z metod vzdělávání, ale „*je vhodné zvolit správnou kombinaci metod, které přinesou lepší výsledky ve vzdělávání, a zároveň vzbudí větší zájem vzdělávajících se lidí.*“ (Armstrong, 2015, s. 358) Vhodnou kombinaci více metod také doporučují Kucharčíková a Vodák (2011): „*Neexistuje jednoznačný návod na výběr té nejúčinnější a nejvhodnější metody. Volba se odvíjí od okolností související s podnikem, s jednotlivci, s učebními cíli. Je vhodné měnit metody, ale musí být brán v potaz dopad metod na obsah. Výběr by měl odrážet individuální požadavky a potřeby podniku a reagovat na aktuální trendy ekonomického a technického vývoje.*“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 106) „*Nejvhodnější metodu či kombinaci metod si musí podnik zvolit sám, jediná správná nebo univerzální metoda neexistuje.*“ (Bartoňková, 2010)

Koubek (2015) zmiňuje pečlivost při výběru metod a nutnost volby metody:

- metody vhodné k zapracování nových zaměstnanců
- metody vhodné k doškolování zaměstnanců
- metody vhodné k rozvoji zaměstnanců

Koubek (2015) mluví o volbě metody vzdělávání jako o jednom z nejdůležitějších kroků plánování vzdělávání pracovníků.

Metody vzdělávání lze rozřadit do dvou velkých skupin, a to metody používané ke vzdělávání na pracovišti (tzv. metody „on the job“) a metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště („off the job“), jak uvádí většina autorů (Horváthová, 2011; Koubek, 2015; Kucharčíková a Vodák, 2011; Šikýř 2012).

Metody on the job vidí Koubek (2015, s. 265 - 266) jako „*metody vyžadující individuální přístup. Naproti tomu metody off the job hodnotí jako metody vycházející z režimu, který je*

*velmi obdobný jako školní prostředí.“* Zde chci podotknout, že většina vzdělávacích metod se opírá o dialog.

Mužík (2011) popisuje metody vzdělávání dospělých jako souhrn přístupů, které lektor využívá při předávání poznatků a formulování dovedností účastníků. Počet metod se v současné době stále mění, narůstá, metody se stávají důležitým know-how. Mužík (2011) dále rozděluje metody podle zaměření do dvou skupin. Do první skupiny řadí metody orientované na lektora, kde je podstatou systematický výklad daného tématu, komunikace, sdílení zkušeností a názorů, aktivita účastníků. Sem Mužík řadí přednášku, učební dialog a práci ve dvojicích a skupinách. Do druhé skupiny řadí metody orientované na účastníka, tedy hraní rolí, samostatnou práci účastníka, projektovou metodu.

### **3.1 Metody vzdělávání na pracovišti**

- Koučink je podle Horváthové (2011, s. 81) *„metoda založená na instruování, vysvětlování a sdělování připomínek, ale jde i o kontrolu výkonu pracovníka, jenž zabezpečuje kouč. Kouč, kterým může být přímý nadřízený nebo externista, je motivátorem, podněcuje k aktivitě a k lepším výkonům. Společnými silami stanovují cíle, jejich vzájemná komunikace by se měla neustále zlepšovat.“* Koubek (2015, s. 267) tuto metodu *„představuje - na rozdíl od spíše jednorázové instruktáže jako dlouhodobější instruování, vysvětlování a sdělování připomínek i periodickou kontrolu výkonu pracovníka nadřízeným či vzdělavatelem. Jde vlastně o soustavné podněcování a směřování vzdělaného k žádoucímu výkonu práce a k vlastní iniciativě, přičemž se bere v úvahu jeho individualita.“* Dále Koubek uvádí jako výhodu, že vzdělanému zaměstnanci jsou poskytovány pravidelné informace o hodnocení jeho práce. Syslová (2013, s. 162) upozorňuje na koučink, který se především preferuje v dalším vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků pro rozvoj manažerských schopností, definuje koučování jako *„nedirektivní způsob řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem prikazování a kontroly. Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka a jeho růst v profesionálním i osobním životě. Koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu zvýšit svůj výkon a dosáhnout stanovených cílů.“* Podle Armstronga (2015, s. 360) je založeno

koučování na osobním přístupu, který je nápomocen rozvoji znalostí a dovedností lidí a zlepšení jejich výkonu.

- Mentoring je podle Horváthové (2011, s. 82) „*realizován pomocí mentora (rádce), kterého si zaměstnanec sám vybírá. Mentorem je zkušený odborník, který poskytuje rady a své praktické zkušenosti, dává odpovědi na otázky a je pomocníkem v budování kariéry. Komunikace je založena na důvěře obou stran, jejich vzájemná spolupráce je založena na silném vztahu.*“ Šikýř (2012) popisuje tuto metodu, kdy se pod vedením mentora (např. zkušeného či uvádějícího učitele) vzdělává jeho kolega (např. začínající učitel) ve snaze předat zkušenosti a rady, jak si osvojit znalosti, dovednosti a chování k vykonávání práce. Podle Píšové, Duchinské a kol. (2011, s. 42) Kohoutek definuje mentoring jako „*pozitivní mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj.*“ Píšová, Duchinská a kol. (2011) uvádí cíle mentoringu: poskytovat rady, informace, zvyšovat efektivitu a pracovní výkon, povzbuzovat profesní rozvoj. Syslová (2013, s. 68) tvrdí, že: „*Klíčem k úspěšné realizaci podpory profesního růstu je vytvoření vzájemně otevřeného vztahu mezi dvěma subjekty: mentorem i podporovaným učitelem.*“ Pro kvalitu mentoringu je nejdůležitější vzdělání mentora. Pro tuto metodu je další vzdělávání pedagogických pracovníků velmi omezené, upozorňuje Syslová (2013). Přiklonila bych se však ke Koubkovi (2015, s. 267), který mentoring chápe jako „*obdobu koučingu, kdy určitá iniciativa a odpovědnost však v tomto případě spočívá na vzdělávaném pracovníkovi samém, který si sám vybírá jakéhosi rádce (mentora), svůj osobní vzor. Ten mu radí, stimuluje jej a usměrňuje, pomáhá mu však i v jeho kariéře.*“ Jak uvádí Armstrong (2015, s. 361), „*mentorování je proces založený na využívání speciálně vybraných a vyškolených jedinců (mentorů), kteří pomáhají přiděleným osobám při jejich vzdělávání a rozvoji tím, že jim poskytují odborné vedení, praktické rady a trvalou podporu, na rozdíl od koučování, které je relativně přímočarým nástrojem zlepšování schopností lidí.*“

- Stínování je proces podle Horváthové (2011, s. 82) „sledování jiných při jejich práci. Pracovník je v neustálé blízkosti stínovaného a to v období jednoho dne nebo v delším časovém horizontu. Cílem je pochopení souvislostí mezi činnostmi, které stínovaná osoba vykonává.“
- Asistování je, jak uvádí Horváthová (2011, s. 83) „tradičně používaná metoda vzdělávání na pracovišti. Vzdělávaný pracovník se stává pomocníkem ke zkušenějšímu kolegovi. Pomáhá mu s výkonem úkolů a učí se pracovním postupům. Postupem času se stává samostatnější až do chvíle, kdy je schopen vykonávat práci sám.“ I podle Koubka (2015, s. 268) „je asistování tradiční a často používaná metoda formování pracovních schopností pracovníka. Vzdělávaný pracovník je přidělen jako pomocník ke zkušenému pracovníkovi, pomáhá mu při plnění jeho úkolů a učí se od něj pracovním postupům. Postupně se podílí na práci stále větší mírou a stále samostatněji, až konečně získá takové znalosti a dovednosti, že je schopen vykonávat práci zcela samostatně.“ Jako nevýhodu této metody však je možné uvést to, že se vzdělávaný může naučit i některým nepříliš vhodným pracovním návykům, napodobování vzdělavatele může oslabovat vlastní tvůrčí přístup.
- Pověření úkolem – „jde ve své podstatě o poslední fázi asistování. Vzdělávaný pracovník je pověřen splnit úkol, přičemž již umí všechny potřebné dovednosti. Jeho práce je sledována.“ (Horváthová, 2011, s. 83) S tímto souhlasí i Koubek (2015), jen dodává, že „vzdělávaný pracovník je svým vzdělavatelem (nadřízeným) pověřen splnit určitý úkol. Přitom má vytvořeny všechny potřebné podmínky a je vybaven příslušnými pravomocemi. Jeho práce je sledována. Metoda se častěji používá při formování pracovních schopností řídicích a tvůrčích pracovníků.“ Výhodu lze podle Koubka (2015) spatřovat ve výchově k rozhodování a samostatnému řešení úkolů tvůrčím způsobem. Lze zde také spatřovat motivaci k rozvoji schopností pracovníka.
- Hospitace je „návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní

*inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“* (Mareš, Průcha a Walterová 2013, s. 92) Jde o specifickou formu pozorování.

- Pracovní porady jsou podle Koubka (2015, s. 269) metodou neformální, která může obohatit znalosti nových či méně zkušených zaměstnanců. *„Během nich se účastníci seznamují s problémy a fakty týkající se nejen vlastního pracoviště, ale i celé organizace či jiné oblasti zájmu.“* Zaměstnanci na poradách prezentují své názory, vyměňují si zkušenosti, zaujímají postoje k pracovním problémům, čímž se zvyšuje nejen informovanost zaměstnanců, ale i jejich pocit sounáležitosti s organizací. Jedna z výhod pracovních porad je podle Koubka (2015) také motivace zaměstnanců k projevům individuální aktivity a iniciativy.

Koubek (2015) upozorňuje na výhody a nevýhody vzdělávacích metod používaných na pracovišti:

„Výhody:

- *vzdělávání je levné, ovšem může vést ke snížení výkonu školitele, protože svou pozornost věnuje především vzdělávanému zaměstnanci*
- *vzdělávání probíhá individuálně, a proto průběh může být přizpůsoben jednak specifickým schopnostem, tak i vlastnostem vzdělávaného zaměstnance*
- *pro vzdělávaného zaměstnance jsou přínosem praktických znalostí zkušeností a dovedností, které si osvojuje při vykonávání pracovních úkolů*
- *zaměstnanec se učí v konkrétních podmínkách organizace*

Nevýhody:

- *v organizaci nejsou vždy vhodné a schopní školitelé*
- *chybí organizační podmínky k tomu, aby vzdělávání mohlo probíhat nerušeně*
- *zaměstnanci organizace jsou sami plně vytížení a nemají čas se soustavně věnovat vzdělávanému zaměstnanci*

- *školitel se musí věnovat vzdělávanému zaměstnanci, z toho důvodu je část práce školitele rozdělena mezi povinnosti jiných zaměstnanců, což může vést k určité nelibosti pracovníků.*“ Koubek (2015, str. 267 - 269)

### 3.2 Metody vzdělávání mimo pracoviště

Podle Koubka (2015) se využívají metody vzdělávání mimo pracoviště především pro rozvoj současných zaměstnanců či zapracování nových zaměstnanců. Jedná se o nejrozumnější kurzy, jež pořádají vzdělávací instituce. Zaměřují se především na rozvoj znalostí a vlastností, ale i na rozvoj dovedností.

- Přednáška a školení - podle Armstronga (2015) jde o metodu, která nevyžaduje participaci účastníků kurzu. Pouze v závěrečné části, kde je vytvářen prostor pro dotazy, se předpokládá aktivní zapojení účastníků. Přednáška se zaměřuje na zprostředkování teoretických znalostí, přednášející si hlídá obsahovou, ale i časovou strukturu přednášky. Vyšší efektivitu přednáška dosahuje, pokud je přijatelně dlouhá (30 – 40 minut), obsahuje přijatelné množství informací a školitel využívá vhodné vizuální pomůcky. Školitel by měl také objasnit, jak uvést teorii do praxe. Šikýř (2012) vidí nevýhodu v jednostranném výkladu školitele, a s tím souvisejícím snížením motivace zaměstnanců k aktivnímu osvojování si předávaných znalostí a dovedností.
- Demonstrování je „*názorné praktické vyučování, zprostředkující znalosti a dovednosti za použití audiovizuální techniky, počítačů, trenažérů, předvádění pracovních postupů či funkčních vlastností a obsluhy jednotlivých zařízení ve výukových dílnách, na vývojových pracovištích nebo ve firmách vyrábějících tato zařízení apod. Vnáší do vzdělávání důraz na praktické využívání znalostí a více se orientuje na dovednosti.*“ (Koubek, 2015, str. 270)
- Případové studie „*se většinou používají při vzdělávání manažerů a tvůrčích pracovníků. Jsou to skutečná nebo smyšlená vylicení nějakého organizačního problému nebo komplexu organizačních problémů. Jednotliví účastníci vzdělávání*

*nebo jejich malé skupinky je studují, snaží se diagnostikovat situaci a navrhnout řešení.“ (Koubek, 2015, str. 270-271)*

- Workshop *„je variantou případových studií. Praktické problémy se v tomto případě řeší týmově a z komplexnějšího hlediska. Výhodou je příležitost dělit se o nápady při řešení problémů a posoudit problémy z různých aspektů.“ (Koubek, 2015, str. 271)* Workshop lze chápat jako jeden z vhodných nástrojů k týmové práci.
- Brainstorming *„je rovněž variantou případových studií. Skupina účastníků vzdělávání je vyzvána, aby každý z nich navrhl (ústně nebo písemně) způsob řešení zadaného problému. Po předložení návrhů je uspořádána diskuse o navrhovaných řešeních a hledá se optimální návrh či optimální kombinace návrhů.“ (Koubek 2015, str. 271)* Tato metoda podporuje kreativní myšlení, přináší nové nápady a alternativní přístupy.
- Simulace *„je metoda ještě více zaměřená na praxi a aktivní účast vzdělávaných. Účastníci vzdělávání dostanou dosti podobný scénář a jsou požádáni, aby během určité doby učinili řadu rozhodnutí. Obvykle jde o řešení běžné životní situace vyskytující se v práci vedoucích pracovníků. V průběhu vzdělávání se zpravidla přechází od jednodušších problémů ke složitějším.“ (Koubek, 2015, str. 271)* Tato metoda je velmi náročná na přípravu, avšak je výhodná pro trénink k vyjednávání a rozhodování.
- Hraní rolí, někdy také manažerské hry jsou již *„metodou vyloženě orientovanou na rozvoj praktických schopností účastníků, od kterých se vyžaduje značná aktivita a samostatnost. Účastníci na sebe berou určitou roli a v ní poznávají povahu mezilidských vztahů, střetů a vyjednávání. Scénář role jim přitom může ponechávat větší či menší prostor pro dotváření role, nicméně vždy je nutné řešit konkrétní situaci. Metoda je zaměřena na osvojení si určité sociální role a žádoucích sociálních vlastností (charakteristik osobnosti) spíše u vedoucích pracovníků.“ (Koubek, 2015, str. 271)* Výhodu této metody lze vidět v rozvoji samostatného myšlení a reagování, avšak také v rozvoji ovládání svých emocí.

- Assessment centre (development centre) je moderní metoda vzdělávání manažerů. „Účastník plní různé úkoly a řeší problémy, tvořící každodenní náplň práce manažera. Úkoly a problémy jsou často náhodně generovány počítačem, lze měnit jejich frekvenci a vytvářet tak různou úroveň stresu. Počítačem bývají vyhodnocována i řešení problémů a učiněná rozhodnutí, popřípadě již existují optimální, předem vypracovaná řešení a rozhodnutí. Účastník si tak může snadno konfrontovat svá řešení a rozhodnutí s optimálními, čímž se učí.“ (Koubek, 2015, str. 271-272)
- Advanture education, „neboli učení se hrou či pohybovými aktivitami je metoda, která se používá ve vzdělávání manažerů. Jde skutečně o hry či akce spojené se sportovními výkony. Manažeři se při nich učí manažerským dovednostem, např. hledání optimálního řešení nějakého úkolu, umění koordinovat nějakou činnost, umění komunikovat se spolupracovníky a pověřovat je úkoly, vést spolupracovníky, spolupracovat v týmu, orientovat se a mnohé další. Vzdělávání se může odehrávat ve volné přírodě, v tělocvičně, ale i v poněkud upravené učebně. Postup spočívá v zadání úkolu majícího podobu nějaké hry či pohybové aktivity. Úkol se zpravidla řeší kolektivně, přičemž se vedení ujímá jeden účastník buď spontánně, nebo je jím pověřen. Po splnění úkolu se diskutuje o tom, jaké manažerské dovednosti byly ke splnění úkolu zapotřebí a jak se uplatnily a co by se dalo vylepšit.“ (Koubek, 2015, str. 272) Armstrong učení se hrou nazývá outdoor learning a výhodu spatřuje v „sestavení týmu účastníků za účelem provádění rozmanitých pohybových aktivit, aby si vyzkoušeli, jak se chovají pod tlakem, a to jak v roli vedoucího týmu, tak člena týmu.“ (Armstrong, 2015, s. 383)

Podle Koubka (2015) a Šikýře (2012) tvoří zvláštní skupinu metody vzdělávání použitelné jak na pracovišti, tak i mimo něj, individuálně či skupinově.

- Vzdělávání pomocí počítačů (e-learning), které „umožňují simulovat pracovní situaci, usnadňují učení pomocí schémat, grafů a obrázků, poskytují vzdělávajícím se osobám obrovské množství informací, nabízejí různé testy a cvičení, umožňují průběžně hodnotit proces osvojování si znalostí a dovedností, umožňují kontakt se vzdělavatelem či s ostatními účastníky vzdělávání.“ (Koubek, 2015, s. 273).



Kucharčíková a Vodák (2011) upozorňují na „budoucnost ve vzdělávání odehrávajícím se mimo učebny. Ve stále větší intenzitě bude provozováno částečně ve vzdělávacích institucích a částečně v organizaci. V současné době se velkou rychlostí rozšiřuje toto vzdělávání pomocí počítačů. Důvodem je finanční nenáročnost a vyšší rychlost oproti jiným metodám vzdělávání.“ Podle Armstronga (2015, s. 361) umožňuje e-learning průběh vzdělávání tehdy, kdy je to nejvíce třeba, může být rozděleno na části podle konkrétních cílů vzdělávání.

- Samostudium doporučené literatury - Armstrong (2015, s. 362) říká, že „samostatné nebo samostatně řízené vzdělávání znamená podněcovat lidi k tomu, aby převzali odpovědnost za uspokojování svých vlastních potřeb vzdělávání za účelem zlepšení pracovního výkonu na svém současném pracovním místě nebo za účelem rozvoje svého potenciálu a uspokojení svých aspirací ohledně kariéry.“ Zaměstnanci se nejvíce naučí a zapamatují si, když sami odhalí různé skutečnosti. Ale i přesto mohou vyžadovat ze strany nadřízených pomoc. Potřebují vědět, kde získat informace a materiály ke vzdělávání a naučit se je správně používat. Koubek (2015) spatřuje výhodu této metody v určení si tempa ve vzdělávání jednotlivým zaměstnancem.

Koubek (2015) spatřuje výhody i nevýhody metod vzdělávání používaných mimo pracoviště.

„Výhody:

- nabízí se možnost výměny zkušeností mezi zaměstnanci z jiných organizací
- účastníci vzdělávání získají nejnovější znalosti, dovednosti a informace
- školení bývá obvykle vedeno zkušenými odborníky, školiteli
- organizace získá nové přístupy a myšlenky

Nevýhody:

- pro organizaci je finančně náročnější (poplatek za vzdělávací akci, cestovní náklady, někdy to mohou být i ubytovací náklady a stravné)

- *organizace může mít problém s uvolňováním svých zaměstnanců, kdy během jejich nepřítomnosti mohou nastat problémy*
- *vzdělávací zařízení se svou nabídkou kurzů nemusí vždy plně vyhovovat potřebám organizace*
- *školení je většinou zaměřeno na teoretické poznatky, které se někdy nedá uplatnit v každé organizaci“ (Koubek 2015, s. 270 - 274)*

Všechny výše charakterizované metody vzdělávání, realizované jak na pracovišti, tak i mimo něj, jsou uplatňovány při vzdělávání pedagogických pracovníků a jsou také součástí obecného personálního managementu.

Z hlediska efektivity jednotlivých metod vzdělávání nelze jednoznačně určit prioritní metody, každá firma spatřuje přínos v jiné metodě či kombinaci metod také v závislosti na aktuálních potřebách. Obecně se ale za nejefektivnější považují ty metody, u nichž je předpoklad vyšší míra aktivity účastníků, tzv. interaktivní metody, naproti tomu výkladové metody (přednášky apod.) jsou voleny méně. Používají se jako informační základ, dále je pak přínosné získané znalosti rozvinout prostřednictvím např. seminářů, diskusních metod, workshopů.

#### **4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Předběžné plánování a určení priorit vzdělávání je možné spatřit již ve fázi identifikace potřeb vzdělávání. Šikýř (2012) upozorňuje, že je třeba zpracovat plán vzdělávání zaměstnanců, v kterém je třeba si odpovědět na otázky:

- co je cílem vzdělávání (vyplývá z potřeby vzdělávání)
- kdo je cílovou skupinou (vyplývá z potřeby vzdělávání)
- jakým způsobem se vzdělávání bude realizovat (metody vzdělávání na pracovišti nebo mimo pracoviště)
- která instituce vzdělávání provede (zaměstnavatel nebo externí dodavatel)
- kde se vzdělávání uskuteční (v organizaci nebo mimo organizaci)
- kdy vzdělávání proběhne (v pracovní době, mimo pracovní dobu, časové období – hodiny, dny)
- jaké jsou požadavky na vzdělávání (materiální a technické vybavení)
- jaké jsou náklady na vzdělávání (rozpočtová stránka plánu)
- jakým způsobem a kdy se bude realizovat hodnocení vzdělávání (metody hodnocení)

Většina autorů (Koubek, 2015; Kucharčíková a Vodák, 2011) zmiňují, že dobré zpracování plánu vzdělávání zaměstnanců lze hodnotit podle toho, zda odpoví na výše uvedené otázky. Dle mého názoru je dále možné zařazení vzdělávacích akcí na základě momentální potřeby organizace či zaměstnance, k čemuž je dobré při zpracování vzdělávacího plánu také přihlížet.

Podle Šikýře (2012) zpracovává plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na základě příslušných právních předpisů ředitel školy. Zde chci připomenout, že do plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se řadí také samostudium, ale i např. vzdělávání v rámci projektů a grantů. K samostudiu může ředitel školy doporučit

pedagogickým pracovníkům odborné publikace např. ze školní knihovny, odborné časopisy (např. Školství, Učitelské noviny, Pedagogika apod.), internetové zdroje a další odborné materiály.

Dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, „*je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného ve škole, školském zařízení nebo v zařízení sociálních služeb (v případě přímé pedagogické činnosti). V odstavci dvě tohoto zákona je pak charakterizováno kdo vykonává přímou pedagogickou činnost: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.*“ (ÚZ, 2015)

Průcha a Veteška (2014) uvádějí, že „*učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledek tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatku žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci s žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné apropace. Diferenciace rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 261)

Jak zmiňuje Urbancová (2013), „*pracovníci (i pedagogičtí) jsou nositeli znalostí, a když tito opustí organizaci, mohou s nimi z organizace odejít znalosti a zkušenosti, které jsou pro organizaci důležité. Je velmi důležité vědět, kteří zaměstnanci budou odcházet, a včas podniknout kroky, aby se jejich zkušenosti a znalosti uchovaly a neztratily.*“ (Urbancová,

2013, s. 9) V návaznosti podotýká Průcha (2014), že *„formování znalostí a dovedností pracovníků je jeden z typů podnikového vzdělávání, tedy jde o jednu ze základních personálních činností.“* (Průcha, 2014, s. 86).

V mnoha zemích světa je kvalitní profesní rozvoj učitelů vnímán jako priorita. Trvale lze pozorovat účinky profesního rozvoje učitelů na výsledky žáků jak u nás, tak v evropském měřítku. Informace Komise evropských společenství směřovaná Radě evropské unie a Evropskému parlamentu (EU, 2007, [online]) sděluje, že *„kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků.“*

Rada EU se zabývala otázkou profesního rozvoje učitelů v roce 2009 a uvedla rezoluci vyzývající Evropskou komisi k podpoře a posilování evropské spolupráce v oblasti počátečního pedagogického vzdělávání a profesního rozvoje učitelů. *„Za tímto účelem navrhuje vytvářet platformy a aktivity vzájemného učení, díky kterým lze zajistit výměny znalostí, zkušeností a odborných poznatků mezi tvůrci národních vzdělávacích politik a pedagogy. Dále vyzývá členské státy EU, aby stanovily programy zaškolení pro nové učitele, pravidelně posuzovaly individuální potřeby profesního rozvoje učitelů, aktivně podporovaly programy výměny a mobility a mimo jiné také zajistily vysoce kvalitní programy pro rozvoj znalostí, dovedností a postojů pro pedagogické pracovníky.“* (Úřední věstník EU C 302/9, 2009 in Starý, 2012) Reálnou situaci v České republice lze podle Starého (2012) hodnotit jako nenaplnění výše uvedených doporučení, či jde jen o naplnění formální. Nedostatky shledává především v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a dále v podpoře uvádění začínajících učitelů do profese. Zde poukazuje na neexistenci jednotného podpůrného systému. Dále uvádí, že pro profesní rozvoj učitelů u nás je stěžejní programech dalšího vzdělávání, další formy profesního rozvoje jsou podporovány nedostatečně.

*„Pojmem další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) se rozumí celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které je v přímé návaznosti na přípravné vzdělávání. Povinnost dalšího vzdělávání po dobu výkonu pedagogické činnosti přímo pramení ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 24 Další vzdělávání pedagogických pracovníků. Konkrétně o DVPP hovoří vyhláška*

č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 49).

*„Pedagogickým pracovníkům zákon ukládá povinnost dalšího vzdělávání, které má sloužit za účelem obnovování, udržování a doplňování kvalifikace a to po celou dobu výkonu pedagogické činnosti. Zároveň je pedagogickým pracovníkům umožněno účastnit se vzdělávání, které vede ke zvýšení jejich kvalifikace. Další vzdělávání pedagogických pracovníků může být uskutečňováno na vysokých školách či vzdělávacích institucích na základě akreditace, kterou uděluje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) či formou samostudia. K dalšímu vzdělávání přísluší pedagogickým pracovníkům volno v rozsahu 12 pracovních dní ve školním roce. Jako doklad o absolvování dalšího vzdělávání slouží doklad vydaný vzdělávací institucí, kde bylo vzdělávání realizováno. Takové vzdělávání pedagogických pracovníků není považováno za rekvalifikaci.“* (ÚZ, 2015).

J. Průcha a J. Veteška (2014, s. 49) definují obecně další vzdělávání jako druhou základní etapu celoživotního učení. Tato etapa navazuje na dokončení určitého stupně formálního (školního) vzdělávání, po opuštění vzdělávacího systému nebo po prvním vstupu na trh práce. Další vzdělávání je s ohledem na svoji významnost pro jednotlivce i celou společnost legislativně zakotveno – zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání; v oblasti školství: zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

*„V minulých dobách si člověk po celou dobu svého produktivního věku vystačil se znalostmi a dovednostmi, které získal během přípravy na povolání. Nyní žijeme v moderní společnosti, kdy se neustále mění požadavky na znalosti a dovednosti člověka, který chce fungovat jako pracovní síla a být zaměstnatelný.“* (Koubek, 2015, s. 137).

Na řediteli školy je vytvoření podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 164, odst. 1 e)). A dále, jak uvádí zákon o pedagogických pracovnících, *„ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání*

*s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.“ (Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004, § 24, odst. 1, 2, 3, 4 písm. a), b)). „Další vzdělávání pracovníků může probíhat na vysokých školách nebo ve vzdělávacích institucích na základě akreditace udělené ministerstvem. Další vzdělávání pedagogických pracovníků může také probíhat v rámci samostudia. Pracovníkům přísluší volno v rozsahu dvanácti pracovních dnů ve školním roce, pokud tomu však nebrání vážné provozní důvody.“ (Zákon o pedagogických pracovnících c. 563/2004, § 24, odst. 7).*

Další vzdělávání pedagogických pracovníků lze dle Kohnové (2012) charakterizovat jako:

- *„systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelské profesionální kariéry*
- *celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele*
- *společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých*
- *základní předpoklad transformace školství*
- *nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu.“*

Podle mého názoru patří mezi nejdůležitější cíle dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků osobnostní rozvoj pedagogických pracovníků, zlepšování jejich profesních dovedností a dále vnitřní rozvoj škol prostřednictvím změn ve vzdělávání, zavádění inovací a zlepšování vyučovacího procesu.

#### **4.1 Identifikace potřeby vzdělávání**

Podle Šikýře (2012, s. 165) *„Potřeba vzdělávání znamená nesoulad mezi schopnostmi (znalostmi, dovednostmi a chováním) zaměstnanců a požadavky pracovních míst.“* Prvotním zájmem je tedy shromáždit údaje o zaměstnanci (odborná způsobilost, specifické

znalosti a dovednosti aj.) a dále zohlednit pracovní místo (odpovědnost, pravomoc i podmínky a požadavky na vykonávanou práci).

Výše uvedené údaje lze získat hodnocením zaměstnanců a analýzou pracovních míst. Identifikace potřeby vzdělávání pedagogů vychází jak z interní evaluace, tedy na základě např. hospitací, vzájemných hospitací, rozhovoru, tak rovněž z evaluace externí. Do této skupiny lze zařadit hodnocení a výsledky kontrol České školní inspekce. Výsledkem je zjištění potřeb vzdělávání zaměstnance, na které je následně nutné přihlížet při zpracování plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

## **4.2 Realizace vzdělávání**

Jak uvádí Kucharčíková a Vodák (2011), když *„je plán vzdělávání zaměstnanců a ostatních přípravných prací ukončen, je již vhodné začít s realizací konkrétních vzdělávacích akcí.“* Šikýř (2012) dále zmiňuje, že *„realizace vzdělávání spočívá v použití vhodné vzdělávací metody, a také že správně zvolená metoda pak umožní účastníkovi vzdělávání získat požadované znalosti a dovednosti.“*

Z výše uvedeného dle mého názoru vyplývá, že pro efektivní přínos jak účastníků vzdělávání, tak také organizaci, je nutností a prioritou vzdělávací akce uskutečňovat v souladu s potřebami vzdělávání.

## **4.3 Vyhodnocování výsledků vzdělávání**

Armstrong (2015, s. 368) uvádí v odkazu na Kirkpatricka čtyři nejznámější úrovně vyhodnocování vzdělávání:

- vyhodnocování reakcí - hodnotí spokojenost účastníka se vzdělávací akcí (formou dotazníku)
- vyhodnocování poznatků - hodnotí znalosti a dovednosti účastníků vzdělávací akce před a po uskutečnění programu (formou testu, pohovoru)
- vyhodnocování chování - hodnotí změny v chování účastníka po návratu na pracoviště a jeho použití znalostí a dovedností v praxi



- vyhodnocování výsledků - hodnotí výsledky, dosažení hlavních cílů vzdělávání (zvýšení produktivity)

Je nelehké vždy jednoznačně prokázat míru přínosu vzdělávání, která směřuje k lepším výsledkům. Armstrong (2015, s. 369) cituje Kirkpatricka (1994): „*Bud'te spokojeni alespoň s určitými známkami pozitivního dopadu, protože jasné důkazy je obvykle nemožné získat.*“ Šikýř (2012) odkazuje na výroční zprávy škol a vyhodnocení plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v kterýchžto dokumentech lze hodnocení dalšího vzdělávání pracovníků nalézt.

Šikýř (2012, s. 128) dále uvádí, že „*při vyhodnocování výsledků vzdělávání se sleduje:*

- *odezva účastníků vzdělávání*
- *skutečná míra získání nových znalostí a dovedností a jejich využití v každodenní práci*
- *použitelnost a účinnost zvolených metod*“

Dle mého názoru je nutné nejen zhodnotit výsledky dalšího vzdělávání, ale také je porovnat s původními cíli vzdělávání a výsledky hodnocení pak použít k dalšímu zpracování plánu vzdělávání zaměstnanců v organizaci.

## **5 Zkoumaná problematika**

Zkoumanou problematikou je vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků základní školy, a protože se jedná o jednu z hlavních personálních činností, chci řešit otázku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, výběr vzdělávacích metod a jejich využití na daných základních školách. Teoretická část je zaměřena na konkrétní metody vzdělávání, praktická část pak na metody vzdělávání na pracovišti. Na základě teoretických východisek je jako metodický nástroj šetření dané oblasti vytvořen dotazník. Výzkumné otázky jsou směřovány na ředitele zvolených základních škol a zaměřeny na způsob zařazení a používání metod vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti vždy v konkrétní škole. Získané informace mohou přispět ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Cílem práce je zmapovat zkušenosti ředitelů základních škol s metodami vzdělávání na pracovišti pedagogických pracovníků základních škol a odpovědět na výzkumnou otázku „Jaké jsou metody rozvoje pedagogických pracovníků na pracovišti v základních školách?“.

Prostřednictvím studia odborné literatury a provedením dotazníkového šetření je možno zpracovat jasné návrhy a doporučení v dané oblasti.

### **5.1 Metody sběru dat**

Existuje řada metod a způsobů, jakými lze zjistit informace od širší veřejnosti, jež potřebujeme k potvrzení svých domněnek, ověření si dosavadních informací či ke sběru nových údajů, které jsou zásadní v daném projektu. Jedním ze způsobů získávání informací k výzkumu je dotazování, což je pokládání otázek respondentům. Z jejich odpovědí získáváme žádoucí primární údaje. Podle kontaktu s dotazovaným je možné rozlišit jednotlivé techniky dotazování, a to osobní, písemné, telefonické a elektronické.

Dotazník je podle Kohoutka (2001) jedním z nejběžnějších nástrojů pro sběr dat pro různé typy průzkumů. Skládá se ze série otázek, jejichž cílem je získat názory a fakta od respondentů. Otázky z dotazníku jsou respondentovi pokládány buď přímo v psané formě a bez zásahu tazatele, nebo ústně prostřednictvím tazatele. Na jejich základě dochází

k vyhodnocování určitých skutečností (názorů, postojů, preferencí) a orientaci dalších kroků. Při sestavování dotazníků je třeba promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu, logicky a stylisticky správně připravit konkrétní otázky a před definitivní aplikací dotazníku provést pilotáž na menším počtu zkoumaných osob, která nám pomůže provést poslední úpravy dotazníku.

Přes tyto výhody může být sestavení a správné vyhodnocení dotazníku dost obtížné, obzvláště pokud jej nezpracovává odborník. Otázky mohou být špatně formulovány, navržené odpovědi nemusí poskytovat potřebný prostor pro validní odpovědi, forma nebo obsah dotazníku může odradit od dokončení jeho vyplňování a nakonec ani výsledky nemusí být dostatečně relevantní pro naplnění cíle dotazování.

Dotazník bývá řazen do tzv. metod subjektivních. Subjektivnost dotazníku je dána tím, že vyšetřovaný zde může různým způsobem ovlivňovat své výpovědi. Může se snažit jevit společensky lepší nebo naopak horší. Metody dotazníku jsou použity ke zjišťování předběžných údajů a k ověření některých údajů. Některá data uvedená v dotazníku je vhodné si ověřit, nebo doplnit rozhovorem. Výsledky metody dotazníku jsou často značně zkresleny velkou vnitřní korekcí, autocenzurou některých zkoumaných osob, které usilují odpovídat ve shodě s tzv. sociální žádoucností.

Typy otázek používaných v dotazníku:

- uzavřené (nabízí varianty odpovědi)
- otevřené (bez variant odpovědi)
- polootevřené (nabídka variant s možností vlastní odpovědi)

S ohledem na vyhodnocování je někdy vhodnější upřednostňovat v dotaznících uzavřené otázky.

Při sestavování dotazníků je třeba promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu, logicky a stylisticky správně připravit konkrétní otázky a před definitivní aplikací dotazníku provést pilotáž na menším počtu zkoumaných osob, která pomůže provést poslední úpravy dotazníku.

Výhody dotazníku:

- jedna z nejlevnějších metod průzkumu
- jednoduše se zpracovává a vyhodnocuje
- respondent jej může vyplnit v klidu doma
- jednoduchý na vyplnění

Nevýhody dotazníku

- může být obtížné získat respondenty
- v dotazníku je snadnější vyplnit nepravdivé informace
- redukuje komunikaci, protože 90 % komunikace je nonverbální - dotazník ji nedokáže zachytit

Rozhovor se používá jako jedna ze základních výzkumných metod, je to výzkumná a diagnostická technika, která spočívá v dotazování. Jeho účelem není pouze získání diagnostických informací, ale je také prostředkem navázání kontaktu s dotazovaným. V rozhovoru se prostřednictvím předem zvolených otázek dovídáme o jednotlivých dílčích jevech na základě odpovědí respondenta. Výhodou je sledování jeho verbální i neverbální komunikace při položení konkrétní otázky. Rozhovor lze charakterizovat jako metodicky vedený dialog mezi tazatelem a dotazovaným, je veden za účelem získání potřebných informací. Ze všeho nejdůležitější je pak kontrola úplnosti získaných údajů, která zajišťuje, že odpovědi na kladené otázky mohou zahrnout všechny informace, které potřebujeme.

Rozhovor má tři fáze:

- úvodní – navázání kontaktu a atmosféry, určení tématu, času, účelu, ujištění
- jádro rozhovoru – vlastní dotazování
- závěr rozhovoru – shrnutí, uvolnění atmosféry, naladění na další spolupráci

## 5.2 Volba použitých metod

Základem bylo stanovit si cíl, na který se zaměřím, aby můj průzkum naplnil očekávání. Rozhodla jsem se pouze pro deset otázek, které budou sledovat využití různých metod

vzdělávání v jednotlivých školách. Tím neodradím a nezatížím respondenty a budou schopni v krátkém čase na otázky odpovědět.

Ve výběrovém souboru bylo pro potřeby bakalářské práce osloveno 18 ředitelů základních škol ze Středočeského kraje, se kterými jsem dále pracovala. V předvýzkumném šetření byli osloveni tři ředitelé, na základě tohoto šetření byly upraveny dvě otázky. V středočeském kraji je 262 samostatných základních škol, já se zaměřím na úplné základní školy (1. – 9. ročník), které mají obdobný počet žáků (250 – 350). Důvodem je srovnatelné posouzení volených a používaných metod vzdělávání řediteli těchto vybraných škol a tím i získání reprezentativního vzorku respondentů.

Pro sběr dat do bakalářské práce jsem zvolila dvě techniky, a to dotazník a rozhovor, kdy respondenty jsou ředitelé základních škol. Důvodem volby dotazníku je snadná a rychlá distribuce otázek, respondenti jej mohou vyplňovat bez ohledu na čas, mají větší pocit anonymity. To vše vede k vyšší ochotě respondentů a návratnosti dotazníků. Pro případné upřesnění odpovědí z dotazníkového šetření dále naváží rozhovorem s vybranými třemi dotazovanými řediteli základních škol.

Dotazník používám proto, že to je vlastně způsob psaného řízeného rozhovoru. Oproti jiným typům průzkumů (osobní rozhovor, pozorování, skupinový rozhovor...) je možné prostřednictvím dotazníku získat informace s mnohem menší časovou i finanční náročností. Otázky jsou anonymní, čímž je zvýšena upřímnost odpovědí.

Ve škále odpovědí jsem se rozhodla pro čtyři varianty – „ano“, „spíše ano“, „spíše ne“, „ne“, a to z toho důvodu, aby respondenti neutíkali v případě nejasnosti nebo nerozhodnosti „ke zlaté střední cestě“.

Dané osoby mají možnost při vyplňování dotazníku více zvažovat své odpovědi, protože, na rozdíl od rozhovoru, na ně není vyvíjen tlak nutnosti okamžité odpovědi. Dalším z důvodů, proč jsem se rozhodla pro metodu dotazníku je ten, že jej lze na základě uzavřených otázek relativně jednoduše zpracovat a vyhodnotit.

### **5.3 Vyhodnocení šetření**

Pro vyhodnocení dotazníkového šetření jsem využila přenesení dat do elektronické podoby na základě získaných odpovědí, kdy jsem vytvořila tabulky, do kterých byla zaznamenána četnost odpovědí a následně analýzou získaných informací byl proveden výpočet a vytvoření grafického vyhodnocení.

Po kontrole správnosti a dostatečnosti vyplnění dotazníku i po rozhovoru s vybranými řediteli byly odpovědi respondentů převedeny do programu MS Excel, který posloužil jako nástroj pro zpracování údajů. V osobním rozhovoru jsem se také zaměřila na doplňující otázku proč. Rovněž jsem se zaměřila na konkrétní činnosti a aktivity pedagogických pracovníků, které jsou realizovány na pracovišti a úzce souvisí s konkrétními metodami vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti.

Z dotazníkového šetření bylo získáno množství dílčích výstupů a informací, které pak po zpracování bylo lze využít ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a porovnat teorii s praxí. Šetření nám dalo odpověď na otázku, které metody vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti jsou v základních školách nejoblíbenější a používány nejčastěji.

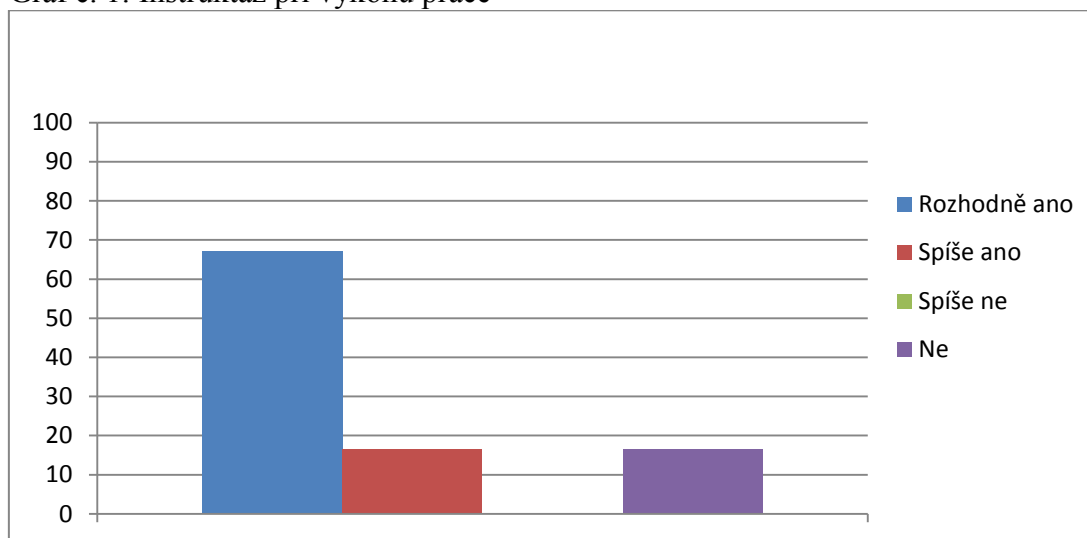
#### **5.3.1 Analýza odpovědí**

V této kapitole se již věnuji samotnému rozboru a vyhodnocení dotazníkového šetření. Vyhodnocení poskytuje odpověď na danou otázku, tedy využívání dané metody vzdělávání v oslovených školách.

V jednotlivých otázkách jsem se zaměřila na popis dané metody vzdělávání, aniž bych ji konkrétně jmenovala, což mělo za cíl co největší objektivitu odpovědí.

Dotazování jsme zahájili otázkou „Máte ve škole pověřenou osobu (zkušenějšího kolegu, externistu) k předvádění výkonu určité práce ostatním pedagogům, např. práce s ICT?“, která směřovala k metodě instruktáž při výkonu práce. Podstatou této metody je poskytnout důležité informace nutné k výkonu pracovní činnosti na daném pracovišti a je jednou z nejčastěji používaných metod především při zácviku nově příchozího zaměstnance nebo při přechodu z jiné části organizace, což se prokázalo i při našem šetření.

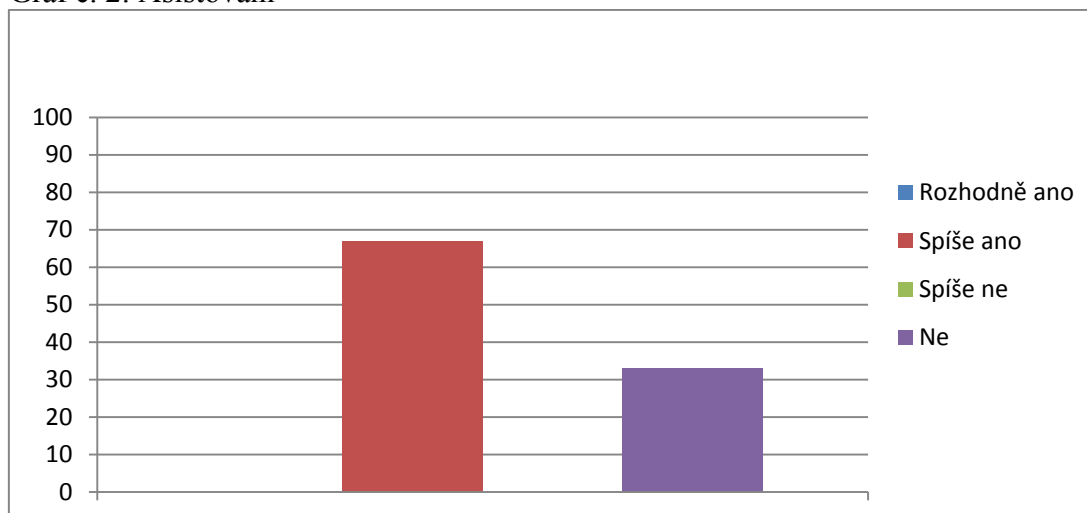
Graf č. 1: Instruktáž při výkonu práce



Z uvedeného grafu vyplývá, že většina respondentů (ředitelů škol) tuto metodu rozvoje pedagogických pracovníků ve svých školách využívá, pouze malé procento (16,5%) respondentů uvedlo, že ne, a to z nedostatku zkušených pověřených osob.

Druhá otázka „Je ve vaší škole zaměstnanec, který je přidělen zkušenému kolegovi a je mu nápomocen při výkonu úkolů?“ se týkala metody asistování. I tato metoda vzdělávání se na pracovišti hojně využívá, jak je patrné i z našeho šetření. Smyslem této metody je přiřazení začínajícího zaměstnance ke zkušenému kolegovi, kterému pomáhá s výkonem úkolů a tím se od něj učí pracovním postupům, a sám se stává samostatným.

Graf č. 2: Asistování

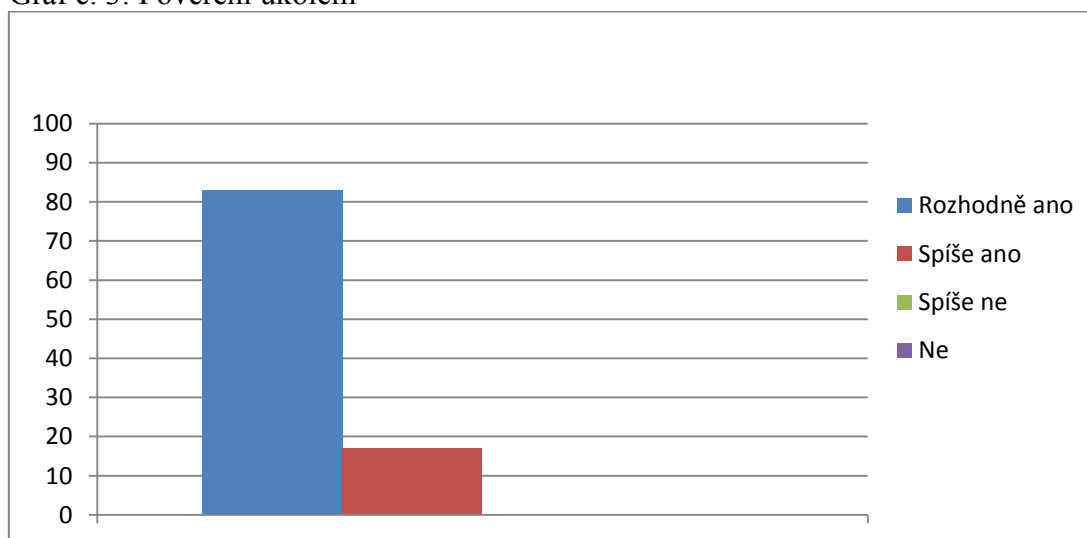


Jak vyplývá z uvedeného grafu, ve školách našich respondentů je tato metoda z 67% také spíše využívána. Jako nevýhodu ředitelé uvádějí to, že se vzdělávaný může naučit i některým nepříliš vhodným pracovním návykům, což může vést k oslabení vlastního tvůrčího přístupu.



Další otázka, která zněla „Zadáváte ve vaší škole některému z kolegů konkrétní úkoly a dáváte následně možnost využít získané znalosti a dovednosti v praxi?“, byla cílená na metodu pověření úkolem, což je velmi frekventovaná metoda vzdělávání na pracovišti. Jedná se vlastně o závěrečnou fázi metody asistování, kdy již daný pracovník umí všechny potřebné dovednosti a je pověřen splněním určitého úkolu.

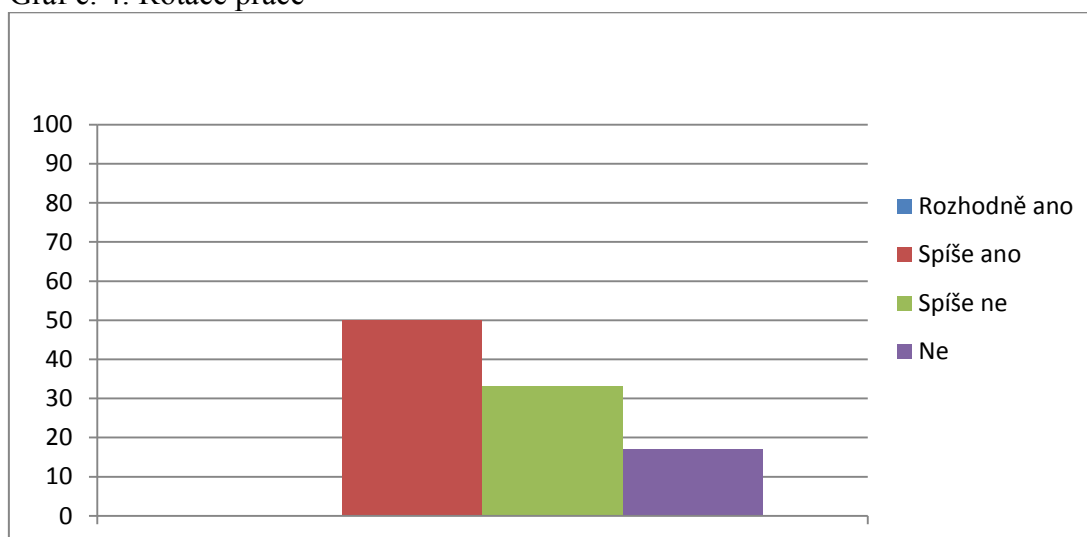
Graf č. 3: Pověření úkolem



Jak lze vyčíst z výše uvedeného grafu, metodu vzdělávání pověření úkolem zcela nebo zčásti využívají všichni oslovení respondenti. Jako výhodu uvádějí výchovu k samostatnému rozhodování a k tvůrčímu řešení úkolů, ale nespornou výhodou je podle nich také motivace pracovníka k rozvoji jeho schopností.

Otázka „Využíváte při absenci nepřítomného kolegy zastupování jiným kolegou také proto, aby získal jiný náhled na svoji práci?“ byla cílena na metodu rotace práce, kdy je pracovník postupně pověřován různými úkoly napříč různými pracovišti u jednoho zaměstnavatele, poznává nejen fungování organizace v širším kontextu, ale také větší okruh spolupracovníků, což je základem kvalitnější spolupráce a komunikace. Tuto metodu lze také využít ke střídání činnosti jako předcházení únavě a frustraci ze stereotypu.

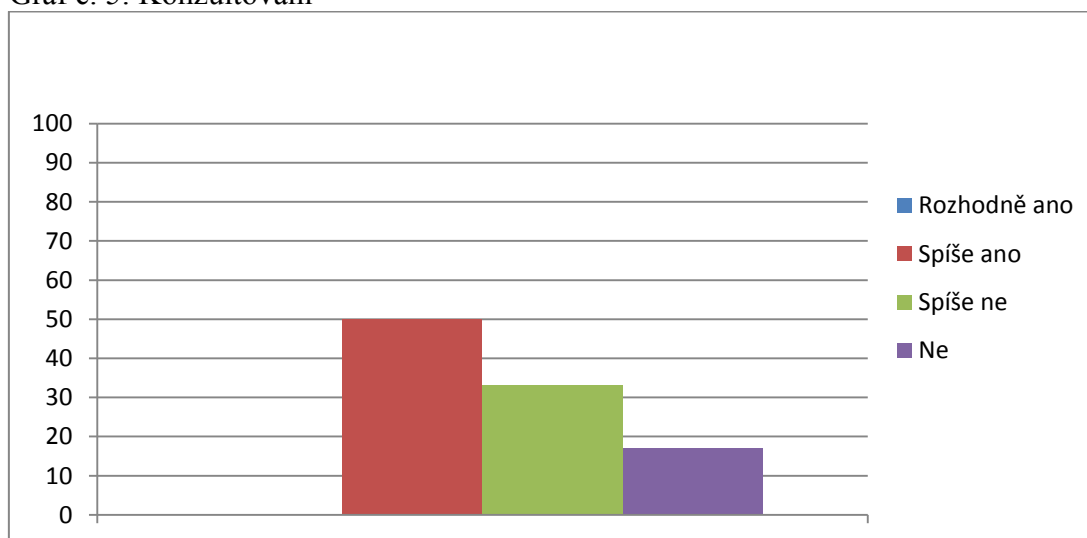
Graf č. 4: Rotace práce



Jak vyplývá z uvedeného grafu, rotace práce se jako metoda vzdělávání na pracovišti používá jen v polovině oslovených škol, např. při suplování. Ti respondenti, kteří ji využívají, spatřují výhodu v novém pohledu a svěžích nápadech rotujících zaměstnanců, ale také při předcházení konfliktů a rozvoji organizace. Jako nespornou výhodu uvádějí také zastupitelnost zaměstnanců.

„Využívají vaši pedagogové při samostudiu v případě potřeby radu předem určeného konzultanta, který jim poskytne pomoc a zpětnou vazbu?“ byla otázka na metodu konzultování. Tato metoda vzdělávání na pracovišti je poměrně nová, probíhá formou konzultace a ovlivňování. Cílem je překonat jednosměrnost vztahu mezi vzdělávaným a vzdělavatelem.

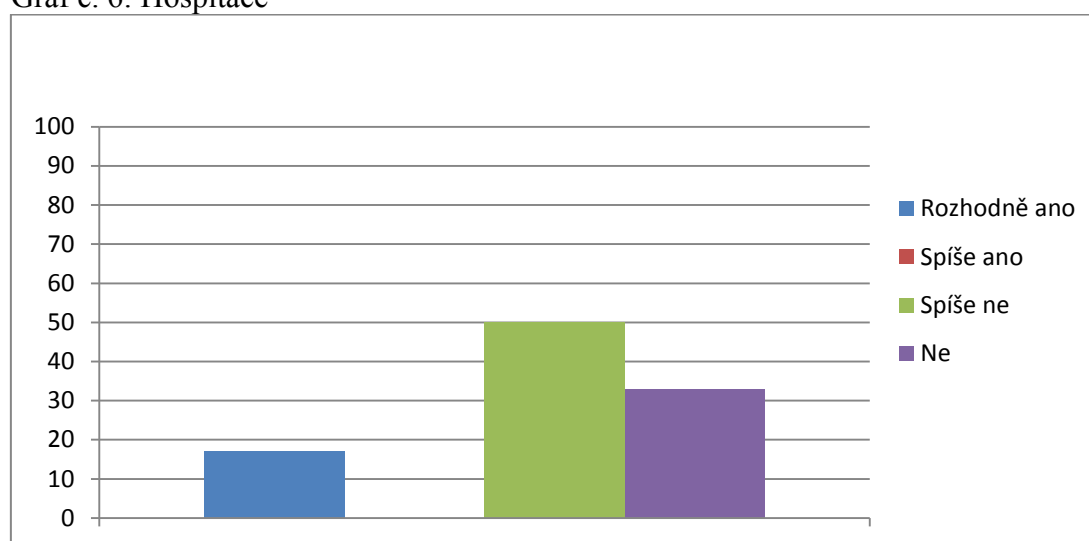
Graf č. 5: Konzultování



I tuto metodu, jak je patrné z výše uvedeného grafu, spíše využívá jen 50% škol. Respondenti uváděli jako výhodu možnost obrátit se v případě potřeby při samostudiu na předem určeného konzultanta, poradce, který je schopný poskytnout jak pomoc, tak i zpětnou vazbu. Někteří respondenti uvedli, že tuto metodu nevyužívají proto, že konzultantem by mohl být v dané škole jen ředitel sám, ovšem z časových a pracovních důvodů to není možné.

Další metodou vzdělávání na pracovišti, kterou jsme respondentům předložili k posouzení využití ve školách, byla vzájemná hospitace, a to pomocí otázky „Navštěvují navzájem vaši pedagogové vyučovací hodiny, aby poznali stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce kolegů?“. U hospitace se jedná spíše o specifickou formu pozorování s cílem poznání úrovně a stavu. Z pohledu učitelů jde také o vzájemné obohacení se, poznání jiných způsobu a metod a forem práce, získání zpětné vazby.

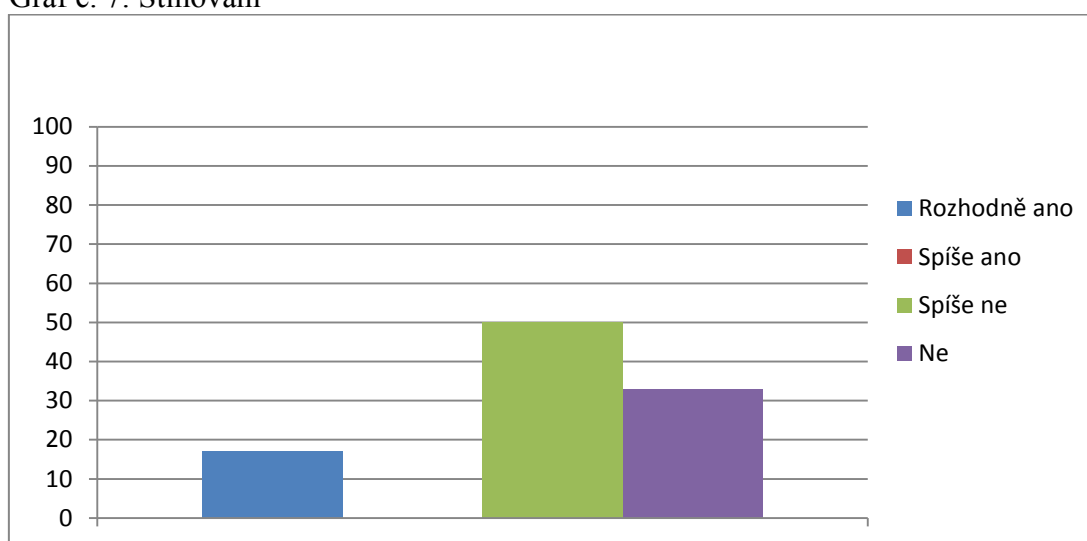
Graf č. 6: Hospitace



Z našeho šetření vyplynulo, jak je vidět na výše uvedeném grafu, že vzájemné hospitace se u oslovených ředitelů škol jako metoda vzdělávání spíše nevyskytuje. Vzájemné hospitace používá pouze 17% respondentů, zbylých 83% je z organizačních důvodů a nedostatku pedagogů nemůže použít. Pokud suplují za jiné kolegy, kteří chybí, nezbývá jim prostor pro návštěvu v jiných hodinách. Tito respondenti však uvádějí, že o své práci hojně diskutují, snaží se být v neustálém kontaktu.

Sedmá otázka „Umožňujete pedagogům sledovat jiné kolegy při jejich práci v dlouhodobém horizontu, aby poznali souvislosti mezi vykonávanými činnostmi?“ navozuje metodu stínování. Jedná se o metodu vzdělávání, při které je prioritou sledování jiných při práci, pozorování bez jakýchkoli zásahů do průběhu činnosti s cílem pochopit souvislosti vykonávané aktivity, emoce, vztahy i kontext. Důležité je nenarušit svou přítomností běžný chod, ale také dát si pozor na možné předsudky.

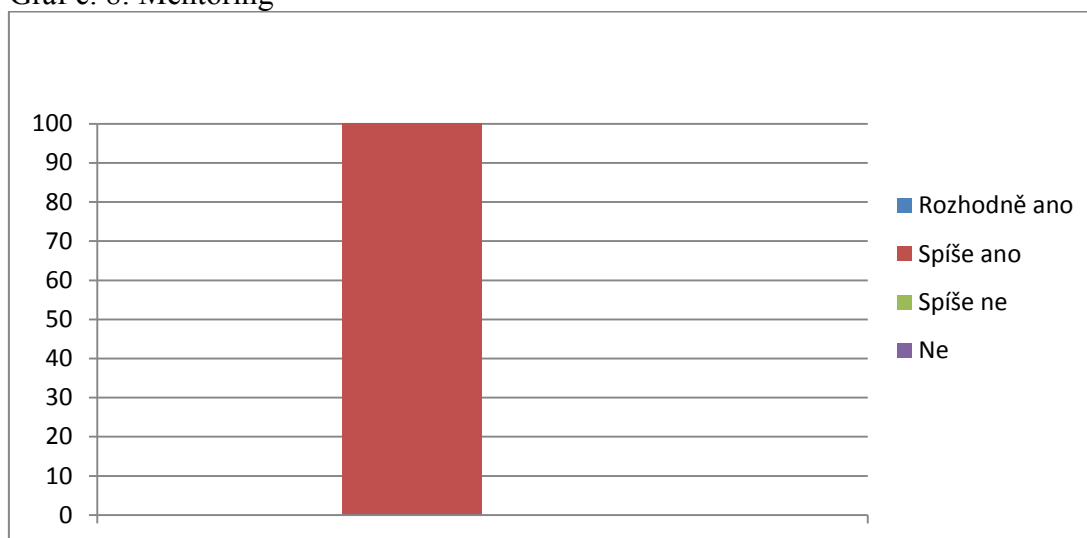
Graf č. 7: Stínování



Stínování koresponduje z pohledu respondentů s otázkou předchozí, tedy hospitací. Shodují se i výsledky šetření, jak vyplývá z grafu výše. I zde poukazují ředitelé škol na nedostatek kantorů, zvláště pokud mají učitelé plný úvazek, není v možnostech školy zajistit srovnatelnou náhradu za kantora, který je u kolegy v hodině a nevěnuje se své běžné třídě. Školy, které organizují pedagogické praxe pro studenty, tuto metodu mohou využívat v rámci tzv. náslechů.

Četnost využití metody vzdělávání mentoring jsme zjišťovali pomocí otázky „Využíváte ve vaší škole uvádějího učitele pro podporu, poradenství, vedení, předávání vědomostí a dovedností začínajícímu kolegovi?“. U této metody jde o ne zcela formální způsob vzdělávání, kdy mentor funguje jako pomocník, rádce, předavatel zkušeností, motivuje vzdělávajícího se, poskytuje mu zpětnou vazbu. Podmínkou úspěchu této metody a vzájemné spolupráce je důvěra mezi mentorem a učícím se.

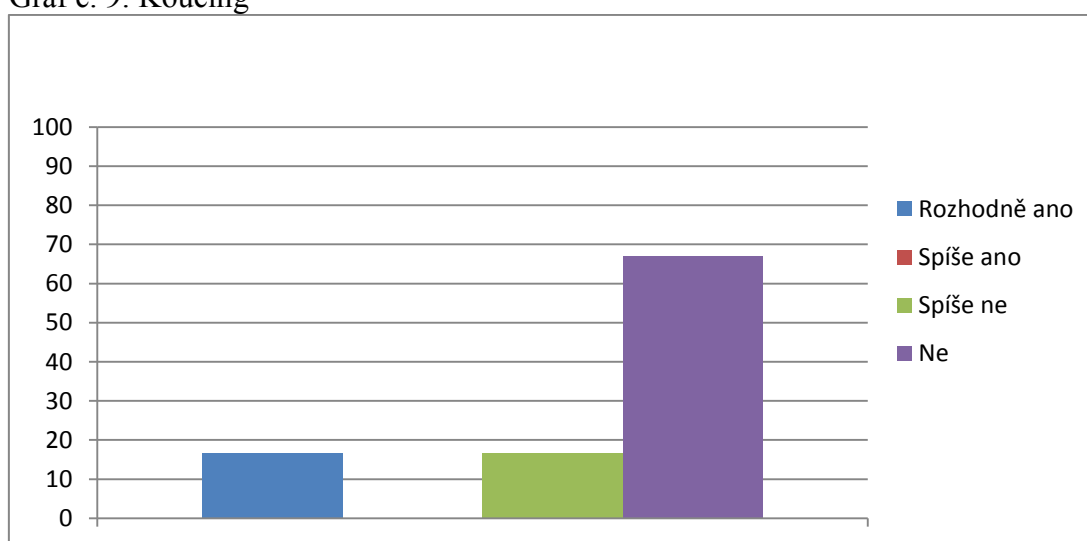
Graf č. 8: Mentoring



Z grafu je zřejmé, že metodu vzdělávání mentoring spíše využívají školy všech respondentů. Všichni shodně uvádějí, že ve školách mají uvádějího učitele pro nově příchozí kolegy, kteří s nimi spolupracují a plní funkci mentora. Někteří respondenti uvedli, že mají v každém ročníku prvního stupně a na druhém stupni v rámci předmětu stanoveného zkušeného kolegu, který funguje jako mentor i pro stávající kolegy, za kterým mohou přijít s dotazem o radu, pomoc apod.

Otázkou „Je ve vaší škole určená osoba, která pedagogům svým osobním přístupem napomáhá rozvoji jejich znalostí a dovedností, dlouhodobě je instruuje, vysvětluje a vede je ke zlepšení jejich výkonu?“ jsme se snažili zjistit, jak velký počet respondentů pro své zaměstnance ve školství využívá metodu vzdělávání koučing. Tato metoda, založená na instruování, která by měla vést k osobnímu rozvoji zaměstnance, spočívá v tom, že kouč podporuje koučovaného v samostatnosti a zodpovědnosti, aktivuje jeho schopnosti, vede ho k lepším výkonům.

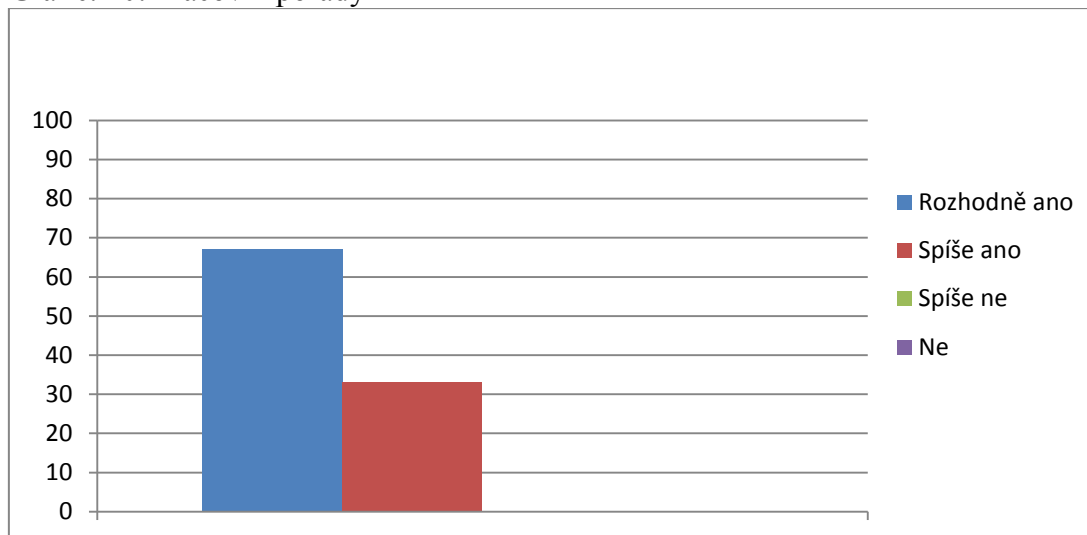
Graf č. 9: Koučing



Jak je zřejmé z uvedeného grafu, z výpovědí respondentů vyplývá, že školy metodu vzdělávání formou koučování příliš nevyužívají, což odpovědělo 83,5% ředitelů škol. Jako důvod uvádějí opět nedostatek kvalitních zaměstnanců a časovou náročnost. Oproti tomu jen 16,5% respondentů odpovědělo, že metodu koučing využívá. Zde ředitelé škol vyzdvihli výhodu finanční nenáročnosti této metody vzdělávání.

Poslední metodou vzdělávání na pracovišti, o kterou jsme se v dotazníku zajímali, byly pracovní porady navozené otázkou „Seznamujete na společných setkáních kolegy s problémy, které se týkají jejich práce nebo s problémy organizace a jejich oblastí, mohou před ostatními kolegy prezentovat své názory, zaujímat postoje?“. Pracovní porady jsou jednou z neformálních metod, velmi často využívanou nejen ve školství. Jedná se o organizovaná setkávání pracovníků, jež jsou vedena za účelem rozvoje spolupráce, jako nástroj pro vzájemnou komunikaci, koordinaci činností, předávání zkušeností a rozšiřování znalostí.

Graf č. 10: Pracovní porady



Zde jsme podle očekávání dospěli k jednoznačným odpovědím od respondentů, tedy že 67% z nich tuto metodu vzdělávání na pracovišti využívá rozhodně, 33% spíše. Jako přednost uvádějí možnost vzájemné komunikace, koordinace, předávání zkušeností. Výhodu spatřují v tom, že je při této metodě vzdělává jim známý pracovník, kolega, se kterým tak vzájemně prohlubují a rozvíjejí spolupráci a kooperaci.



## **6 Výsledky výzkumu**

### **6.1 Zhodnocení**

Z analýzy dotazníkového šetření a získaných poznatků, jak je uvedeno v grafu níže, můžeme konstatovat, že jednoznačně nejčastěji využívanou metodou vzdělávání na pracovišti je pověření úkolem, kdy „rozhodně ano“ odpovědělo 83% respondentů a 17% „spíše ano“. Jako nespornou výhodu spatřují, jak vyplývá z doplňujících rozhovorů, výchovu k samostatnému tvůrčímu řešení úkolů a rozhodování.

Druhou nejvíce používanou metodou jsou pracovní porady, kdy „rozhodně ano“ odpovědělo 67% respondentů a 33% „spíše ano“. Z rozhovoru s řediteli vyplývá, že předností této metody je podle nich i z pohledu zaměstnanců vzájemná komunikace, kooperace a předávání zkušeností mezi navzájem známými lidmi.

Třetí v pořadí využívanosti metod vzdělávání je mentoring, kdy odpovědělo všech 100% respondentů „spíše ano“. Zde lze konstatovat, že všechny školy využívají uvádějího učitele, který je pomocníkem, školitelem či rádce pro nově příchozí kolegy. Jak již bylo uvedeno výše, v některých oslovených školách respondenti uvedli, že mají mentora i pro stávající kolegy v každém ročníku prvního stupně a na druhém stupni v rámci předmětu. Na něj se pak kolegové mohou obracet s žádostí o radu, pomoc apod.

U všech tří zmiňovaných metod jako výhodu respondenti spatřují časovou a hlavně personální nenáročnost.

Pokud se zaměříme na druhý konec, tedy nejméně využívané metody vzdělávání na pracovišti v rámci osloveného vzorku škol, je třeba konstatovat, že analýzou jsme dospěli ke zjištění, že nejmenší četnost použití má metoda koučing, kdy 67% respondentů odpovědělo „ne“ a 16,5 % „spíše ne“. Důvodem nevyužívání této metody v praxi škol je podle oslovených respondentů nedostatek kvalitních a ochotných zaměstnanců a časová náročnost.

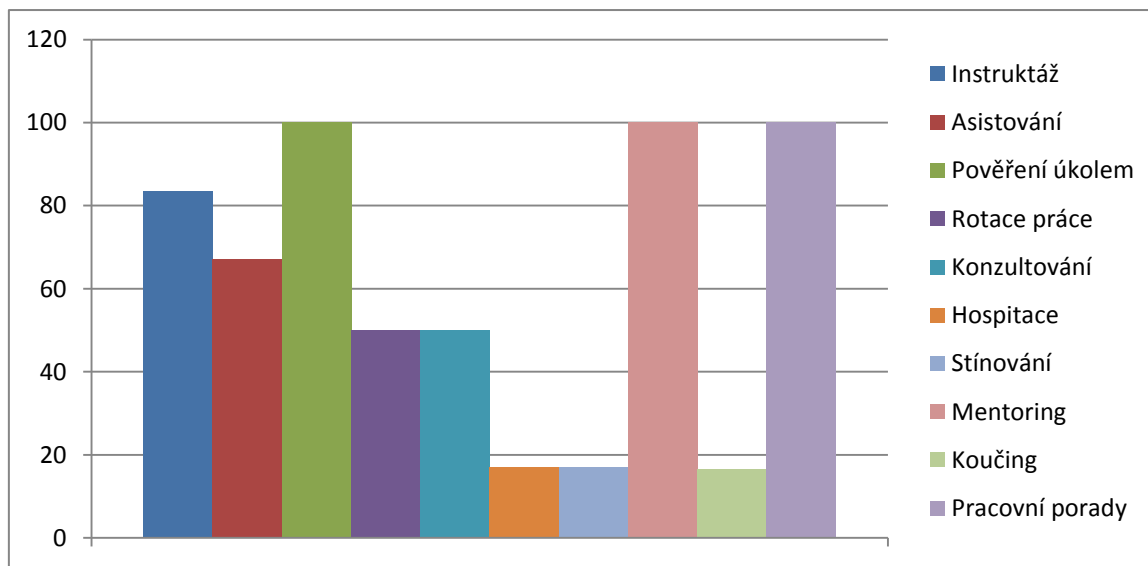
Další v pořadí málo využívaných metod je shodně hospitace a stínování. Zde v obou případech odpovědělo 33% respondentů „ne“ a 50% respondentů „spíše ne“. Analýzou

dotazníkového šetření bylo zjištěno, že metoda vzdělávání hospitace se ve vzorku spíše nevyskytuje, a to hlavně z organizačních důvodů a nedostatku pedagogů. Snaží se však nahradit vše diskusemi o své práci, popřípadě prezentacemi na pracovních poradách.

Výsledek analýzy metody stínování je obdobný jako u metody hospitace. Rovněž zde poukazují respondenti na nedostatek pedagogů. V případě učitelova částečného úvazku připouštějí ředitelé škol možnost realizace této metody, v opačném případě nemá škola možnost zajištění srovnatelné náhrady za kantora, který se nevěnuje své běžné třídě a je u kolegy v hodině. Respondenti ze školy, do nichž docházejí studenti vysokých škol na pedagogickou praxi, mají možnost v rámci tzv. náslechů metodu stínování využívat.

Jak již bylo uvedeno, u všech tří metod byl důvodem nevyužívání nedostatek pedagogů. Ředitelé shodně poukazují, že pokud jim ze stálého pedagogického sboru vypadne byť jen jedna osoba denně (nemoc, akce školy, lékařské vyšetření...), nemají již dost dalších zaměstnanců, kteří by se mohli účastnit daných metod vzdělávání.

Graf č. 11: Nejvíce využívané metody rozvoje pedagogických pracovníků



## 6.2 Návrhy a doporučení

Z výsledků výzkumu vyplývá, že vzdělávání na pracovišti je na školách hojně využíváno. Respondenti hodnotili tento způsob vzdělávání jako časově i finančně nejméně zatěžující, přitom přinášející kýžené výsledky. Některé metody vzdělávání na pracovišti již využívají naprosto automaticky (pověření úkolem, mentoring, pracovní porady).

Některé metody, jež vyžadují spolupráci dvou či více kantorů ve vyučovacích hodinách (hospitace, stínování), však jsou ve školách upozaděny z důvodu nedostatku pedagogů. Ředitelé obecně vnímají v poslední době nedostatek kantorů, což obecně přičítají tomu, že narůstá počet žáků v základních školách a zároveň absolventi pedagogických fakult do škol mnohdy nemíří. Proto jsou nuceni využívat buď kantory důchodového věku, nebo nekvalifikované pedagogy.

Ideální cestou ke zlepšení situace se jeví, také podle analýzy výpovědí respondentů, zaměstnání kantora, který bude v případě potřeby nahrazovat chybějící učitele, tzv. suplent. Tímto krokem by bylo možné uvolnit svázané ruce ředitelů a ti poté mohou svým pedagogům zajistit volné hodiny pro vzdělávání na pracovišti metodou hospitace či stínování, které ředitelé hodnotí jako velmi přínosné metody.

U metod vzdělávání na pracovišti asistování a konzultování byla respondenty hodnocena jako ne zcela dostačující zpětná vazba mezi kolegy. Zde jako doporučení vidím pevně stanovený čas, který kolegové věnují vzájemné konzultaci, popřípadě i vyžadování krátkých výstupů z těchto sezení.

Jako nejméně využívaná metoda vzdělávání zaměstnanců na pracovišti byla analýzou dotazníkového šetření zjištěna metoda koučing. Důvodem nevyužívání této metody byl respondenty uveden opět nedostatek kvalitních zaměstnanců, pedagogů. Zde bych chtěla poukázat na to, že kvalitní zaměstnanci určitě jsou, ale je třeba je dobře motivovat. Jako návrh ke zlepšení situace bych zde uvedla motivaci pomocí finančního ohodnocení za práci navíc – v tomto případě koučování, popřípadě benefity ve formě poukazů na služby, nabídku a zajištění kulturních akcí pro tyto zaměstnance, příspěvek na jazykové a jiné vzdělávací kurzy.

Co se týká dostatku kvalitních pedagogů, protože ti chybí, jak bylo zjištěno analýzou šetření, nejvíce, jako řešení lze doporučit spolupráci s pedagogickými fakultami napříč republikou a zajištění motivačních náborových „balíčků“. Svým způsobem by mohl pomoci i nově nastavený kariérní řád.

## 7 Závěr

Cílem práce bylo zmapovat vzdělávání na pracovišti pedagogických pracovníků základních škol a odpovědět na otázku „Jaké jsou metody rozvoje pedagogických pracovníků na pracovišti v základních školách?“.

Počáteční kapitola byla věnována teoretickému náhledu do problematiky vzdělávání a rozvoje pracovníků. Nejprve byly objasněny základní pojmy a definice v souvislosti s prezentací názoru odborníků na danou problematiku, dále i přístupy organizací ke vzdělávání, s kterými se je možné setkat.

V další kapitole se již zabývám metodami vzdělávání pracovníků, došlo k vysvětlení rozdílu mezi metodami vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště a k teoretickému popsaní jednotlivých metod vzdělávání, jejich výhod i nevýhod.

Následující část navázala kapitolou směřující k potřebě a prioritě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, byla zdůrazněna důležitost jeho plánování, realizace i vyhodnocování výsledků v souvislosti se zlepšováním vyučovacího procesu.

Následně byla popsána použitá metoda sběru dat, důvod jejího výběru i systém vyhodnocení šetření.

S otázkami výzkumu byli osloveni ředitelé vybraných základních škol středočeského kraje, přičemž otázky směřovaly na jejich zkušenosti s používáním metod vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti. Šetření poskytlo odpovědi na výzkumné otázky, týkají se nejčastěji využívaných metod vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti v základních školách.

Analýzou získaných informací bylo možné zjistit častost využití jednotlivých metod vzdělávání v praxi škol, jejich přínosy i nevýhody v souvislosti s využitím v jednotlivých školách. Bylo zjištěno několik dílčích nedostatků s využitím některých metod v praxi, ty byly popsány a současně byla navržena doporučení, které mohou vést ke zkvalitnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků základních škol a tímto v návaznosti zajistit kvalitní výuku.

Na základě výzkumu a z jeho výsledků je zřejmé, že vzdělávání na pracovišti je jednotlivými školami využíváno ve velké míře, a to z důvodů časové i finanční nenáročnosti a zároveň přinášení okamžitých kýžených výsledků. Tento způsob vzdělávání je pozitivně vnímán jak řediteli škol, tak samotnými pedagogickými pracovníky a působí jako pozitivní motivační faktor. Jako limitující pro využití některých metod vzdělávání na pracovišti byl však řediteli škol označen obecný nedostatek kantorů.

## 8 Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura

- Armstrong, M., Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy, 13. vydání, Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 928 s. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BENEŠ, M., Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada., 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- Cimbálníková, L., Řízení a rozvoj lidských zdrojů pro vedoucí pracovníky ve školství: studijní texty pro distanční vzdělávání. 1. vyd. Olomouc, 2010, 97 s. ISBN 978-80-244-2680-8.
- Dvořáková, Z., Řízení lidských zdrojů. 1. vyd. Praha: C. H. Beck, 2012. 559 s. ISBN 978-80-7400-347-9.
- Folwarezná, I., Rozvoj a vzdělání manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-3067-7.
- Horváthová, P., Talent management. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 2011. 249 s. ISBN: 978-80-7357-665-3
- Hroník, F., Hodnocení pracovníků. Praha: Grada Publishing, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1458-5.
- Kohnová, J., Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, 362 s. ISBN 978-80-7290-625-3.
- Koubek, J., Personální práce v malých a středních firmách. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada 2011. 281 s. Management. ISBN 978-80-247-3823-9.
- Koubek, J., Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky. 5. rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015, 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.
- Mužík, J., Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- Píšová, M., Duschinská, K., Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011, 204 s. ISBN 978-80-7290-589-8.

- Plamínek, J., Tajemství motivace. Grada Publishing, 2015, 160 s. ISBN 978-80-247-5515-1.
- Poláková, H., Zákon o pedagogických pracovnících a předpisy související s výkladem. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2010, 183 s. ISBN 978-80-903823-2-9.
- Průcha, J., Andragogický výzkum. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- Průcha, J., Veteška, J., Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- Průcha, J., Walterová E., Mareš, J., Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 987-80-262-0403-9.
- Syslová, Z., Profesní kompetence učitele mateřské školy. 1.vyd. Praha: Grada, 2013, 160 s. ISBN 978-80-247-4309-7.
- Šikýř, M., Personalistika pro manažery a personalisty. Grada Publishing, 2012, 208 s. ISBN 978-80-247-4151-2.
- Tureckiová, M., Rozvoj a řízení lidských zdrojů. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.
- Urbancová, H., Kontinuita znalostí: Jak uchovat znalosti klíčových pracovníků v organizaci, 1. vydání, V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2013, 168 s. ISBN 9788087829011.
- Veteška, J., Tureckiová, M., Kompetence ve vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Vodák, J., Kucharčíková, A., Efektivní vzdělávání zaměstnanců, 2. vydání, Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 240 s. ISBN 978-80-247-3651-8.
- Žufan, J., Hán, J., Klímová, M., Kapitoly z personálního a interkulturního managementu. 1. vydání, Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 138 s. ISBN 9788074783289.



#### Další relevantní zdroje

- Kohoutek, R. (2010) *Dotazník jako průzkumná metoda*. Dostupné z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/dotaznik-jako-pruzkumna-metoda> 2010
- Mužík, J. (2013). *Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělávání a dalšího vzdělávání*. Teze k workshopu. Dostupné z [http://www.andromedia.cz/sites/default/files/editor/dokumenty/teze\\_k\\_workshopu\\_.pdf](http://www.andromedia.cz/sites/default/files/editor/dokumenty/teze_k_workshopu_.pdf).
- Pituchová, I. (2013). *Vyhodnocování podnikového vzdělávání s využitím Kirkpatrickův*. Slezská univerzita. Dostupné z <http://www.slu.cz/opf/cz/informace/acta-academica-karviniensia/casopisy-aak/aak-rocnik-2013/docs-2-2013/Pituchova.pdf>.
- Průcha, J. (2014). *Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých*. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, roč. 4, č. 1, s. 8–22. Dostupné z [http://www.vychova-vzdelavani.cz/II1401/studie\\_prucha](http://www.vychova-vzdelavani.cz/II1401/studie_prucha).
- Šaur, J. (2009). *Vzdělávání a rozvoj zaměstnanců část 1*. Dostupné z <http://jindrich.saur.cz/vzdelavani-a-rozvoj-zamestnancu-cast-1/>.

## **9 Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník – Metody rozvoje pedagogických pracovníků